Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte ...



NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITTERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND RICHARD RICHTER

VIERTER BAND

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1899

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

RICHARD RICHTER

ZWEITER JAHRGANG 1899

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1899

VERZEICHNIS DER MITARBEITER DER JAHRGÄNGE 1898 (I) UND 1899 (II)

INHALT

Seite

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1899 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

4

DIE ORGANISATION DES HÖHEREN SCHULWESENS IN PREUSSEN

Von Alexander Wernicke

Mit der Veröffentlichung der neuen Prüfungsordnung für das Lehramt (12. IX. 1898) ist die Neuordnung des höheren Schulwesens in Preufsen, welche der Berliner Dezemberkonferenz (1890) folgte, zum Abschlusse gebracht, abgesehen von den Versuchen mit den Reformschulen.

Dafs diese Neuordnung, namentlich auch das zuletzt veröffentlichte Prüfungs-Reglement, die höhere Lehrerschaft Preufsens, was die verschiedenen Fragen der Standesinteressen (Rang, Gehalt u. s. w.) anlangt, ein grofses Stück auf der Bahn ihrer berechtigten Wünsche und Hoffnungen vorwärts gebracht hat, wird allseitig mit Befriedigung anerkannt.

Dagegen klagt man, und zwar von Jahr zu Jahr mit immer gröfserer Stimmenzahl und immer dringlicher, dafs die Mafsregeln gegen eine Überbürdung der Schüler und manche andere Dinge, welche die neue Ordnung gebracht oder erhalten hat, zu einer Überbürdung der Direktoren und Lehrer[1]) zu führen geeignet sind, ohne doch die Überbürdung der Schüler völlig zu beseitigen.

Soweit sich, die Berechtigung dieser Klagen vorausgesetzt, hier innerhalb der einmal gegebenen Organisation des höheren Schulwesens Abhilfe schaffen läfst, wird ohne Zweifel mit der Zeit eine Wendung zum Besseren eintreten.

So liefse sich z. B. die Einführung von Schulsekretären, welche den Direktor, die Klassenlehrer und die Vorstände der Sammlungen von einem grofsen Teile der Verwaltungsarbeit befreien, ohne weiteres bewerkstelligen, sie ist lediglich eine Finanzfrage.

So liefse sich auch die Maximalzahl der Stunden wieder herabsetzen, ohne dafs damit tiefgreifende Änderungen verbunden werden müfsten.

Anders steht es mit Forderungen der gedachten Art, für deren Erfüllung ein Eingriff in die einmal gegebene Organisation notwendig ist.

Behauptet man z. B. mit Recht, dafs die gleichmäfsige Ausbildung nach der fremdsprachlichen und nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite,

[1]) Vgl. die Verhandlungen auf der letzten Versammlung (1898) deutscher Naturforscher und Ärzte in Düsseldorf.

welche die preufsischen Lehrpläne von allen Anstalten fordern, für das Mittelgut unserer Schüler eine allzu schwere Belastung ist, so liefse sich zwar durch erweiterte Kompensationen der Prüfungsordnung einige Abhilfe schaffen, eine gründliche Heilung würde aber den Aufbau des ganzen Schulwesens verändern.

Gerade weil die Frage der Überbürdung von Lehrern und Schülern mit der Frage der Organisation des gesamten Schulwesens in einem gewissen Zusammenhange steht, wird man dieser Organisation eine noch breitere und tiefere Teilnahme entgegenbringen müssen, als es bisher geschehen ist.

Man hat sich mit ihr schon viel beschäftigt, auch aufserhalb des Gebietes der preufsischen Lehrpläne, deren Geltung sich bekanntlich nicht blofs auf das Königreich Preufsen erstreckt.

Die Erörterungen über die Organisation des höheren Schulwesens in Preufsen bilden eine gewaltige Masse von Kritik, das Wort in gutem und in bösem Sinne genommen, aber man kann dieser Kritik nicht den Vorwurf ersparen, dafs sie nur selten versucht hat, sich zu einer Kritik grofsen Stiles zu erheben.

Dem gegenüber steht die Aufgabe, vor aller Anerkennung oder Verurteilung das Prinzip des gesamten Aufbaus jenes höheren Schulwesens zur Anschauung zu bringen und alles Einzelne in Bezug auf seine Übereinstimmung mit diesem Prinzip zu prüfen.

Dafs die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 und die entsprechende Prüfungsordnung der Kritik hie und da gewisse Blöfsen geben, ist nicht zu leugnen; man hat wohl allgemein den Eindruck, dafs es zweckmäfsiger gewesen wäre, sie vor ihrer Drucklegung noch einmal einer genaueren Durchsicht zu unterziehen. Von solchen Einzelheiten, welche eine sorgsame Hand leicht bessern könnte, soll im folgenden nicht die Rede sein, es soll vielmehr versucht werden, lediglich das Prinzip des Aufbaus darzulegen, welches in dem höheren Schulwesen Preufsens zur Geltung kommt, und damit echte Kritik zu fördern.

Dazu ist es freilich nötig, den Blick von der Gegenwart aus rückwärts zu lenken und auch hier das Verständnis des augenblicklich Gegebenen in der Vergangenheit zu suchen.

Auf diese Notwendigkeit weist die preufsische Unterrichtsverwaltung selbst hin, wenn sie ihre Vorschläge für die Neuordnung (vgl. Denkschrift 1892, Einleitung) als 'das Ergebnis einer Jahre lang fortgesetzten Sammlung und Prüfung des in der betreffenden Litteratur angehäuften Materials' bezeichnet.

Echte Kritik am geschichtlich Gegebenen d. h. eine Kritik, welche hier für die Arbeit der Zukunft wirken will, kann nur genetisch sein.

Es handelt sich darum, auf Grund eines vorurteilslosen Studiums des breiten Gebietes des Thatsächlichen in dessen geschichtlicher Folge Entwickelungen d. h. zielstrebige Reihen von Veränderungen zu sehen und zu bestimmen.

Aus dem Gesetze einer solchen Reihe (Zug der Entwickelung oder Entwickelungstendenz), das man aus deren geschichtlich vorliegendem Teile abliest, schliefst man auf die Fortsetzung der Reihe, welche in der Gegenwart lebendig

ist, und auf deren weitere Fortsetzungen, welche noch im Schofse der Zukunft schlummern.[1])

So gewinnt man das Verständnis der Gegenwart aus der Vergangenheit und gelangt dazu, die Zukunft, wie Schleiermacher gelegentlich sagt, zu 'kalkulieren'.

So vermag man zwischen den ausgedehnten Geländen der Reaktion und der Revolution den schmalen Pfad reformatorischen Schaffens zu finden. Nur wer auf diesem Pfade wandelt, ist im stande, dem Zuge der Entwickelung zu dienen.

Könnten wir das vielverschlungene Gewebe des geschichtlichen Bestandes mit Sicherheit in Reihen von zielstrebigen Veränderungen auflösen und vermöchten wir die Gesetze dieser Reihen zu bestimmen, ohne dem Irrtume zu verfallen, so lägen auch die Pfade reformatorischen Schaffens klar vor uns da.

Die Grenzen, welche allen menschlichen Bestrebungen gesetzt sind, hindern uns daran, und darum wird auch bei dem reinsten Wollen der Kampf um die Gestaltung der Zukunft niemals ein Ende finden.

Trotzdem bleibt die genetisch-kritische Betrachtung[2]) das einzige Mittel, den grofsen Bereich aller überflüssigen Erörterungen über das Kommende möglichst einzuschränken und die oft so erhöhte Temperatur der Debatten auf ihr normales Mafs zurückzuführen.

'Unda fert, nec regitur' — so schrieb Fürst Bismarck einmal unter sein Bildnis. In demselben Sinne hat er sich sehr oft geäufsert, gelegentlich auch ausführlicher, und damit eine scharf bestimmte Geschichtsauffassung bekannt, von der er sich thatsächlich bei seinem Wirken durchaus leiten liefs. Gerade weil er die Gebundenheit des Einzelnen gegenüber dem Entwickelungszuge des geschichtlich Gegebenen[3]) klar erkannt hatte, vermochte er auch diesem Zuge zu folgen, und dadurch wurde er der grofse Realpolitiker. Die Lehre, welche uns sein Leben und Wirken giebt, sollte man nicht ungenutzt lassen, sie gilt für alle Gebiete des geschichtlich Gegebenen.

Im folgenden soll nun versucht werden, die gegenwärtige Organisation des höheren Schulwesens in Preufsen einer solchen genetisch-kritischen Betrachtung zu unterwerfen, natürlich soweit es in dem Rahmen einer kurzen Abhandlung möglich ist.

Die preufsische Neuordnung vom 1. April 1892 ist nicht zu verstehen ohne genauere Berücksichtigung der entsprechenden Neuordnung vom 1. April 1882. Mit letzterer kam für Preufsen eine prinzipielle Frage von weittragender Be-

---

[1]) Vgl. dazu meine Abhandlungen in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie 1886/87 'Die asymptotische Funktion des Bewufstseins'.

[2]) Ihr gegenüber steht Hegels genetisch-konstruktive Betrachtung. Hier wird der Begriff 'Entwickelung' nach Umfang und Inhalt dogmatisch bestimmt und dann dem Thatsächlichen aufgezwungen.

[3]) Diese Gebundenheit zeigen uns auch die Lebensgeschichten der Pädagogen, besonders der Pädagogen, welche in der Schulverwaltung thätig waren. Hier mag etwa an Wiese und Bonitz erinnert werden.

deutung zum Entscheide, deren Beantwortung noch heute die Grundbedingung für die Stellung der Einzelnen im Schulkampfe bildet, es handelte sich um die Bestimmung des Begriffes der Allgemeinbildung und um die damit gegebenen Folgerungen für die Organisation des höheren Schulwesens.

Die preufsische Ordnung vom 1. April 1882 fafst zum erstenmale Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule als neunstufige Anstalten für Allgemeinbildung äufserlich zusammen, die preufsische Ordnung vom 1. April 1892 fügt dieser äufseren Verbindung die innere Verkettung hinzu.

Der äufseren Verbindung von Gymnasium und Realgymnasium dienten bereits die Verfügungen des Kultusministeriums vom 12. Januar 1856 für die Gymnasien und vom 6. Oktober 1859 für die (Latein führenden) Realschulen[1]) als geschichtlich gegebene Stützpunkte, während das Auftreten der Oberrealschule neben jenen beiden Anstalten in weiten Kreisen als etwas ganz Neues empfunden wurde. Thatsächlich war dieses Neue in langsamer und zielbewufster Arbeit vorbereitet worden, aber diese Arbeit entzog sich und entzieht sich noch heute vielfach den Blicken, weil sie nicht unter dem preufsischen Kultusministerium, sondern unter dem preufsischen Handelsministerium geleistet worden war.

Es wird deshalb nötig sein, zunächst diesem Punkte einige Worte zu widmen.

Als der Wiener Kongrefs den armen deutschen Ländern endlich den ersehnten Frieden gebracht hatte, da wandte man sich überall mit Fleifs und Geschick den wirtschaftlichen Aufgaben zu, welche ihrer Lösung harrten. Diese Arbeit, welche auch für die Entwickelung des gesamten Schulwesens von hoher Bedeutung war, wurde bald ein gemeinsames Band für die einzelnen deutschen Staaten. Schon 1828 konnte Goethe[2]) vorausschauenden Blickes sagen: 'Mir ist nicht bange, dafs Deutschland nicht eins werde; unsere guten Chausseen und künftigen Eisenbahnen werden schon das Ihrige thun ... Gymnasien und Schulen für Technik und Industrie sind im Überflufs da u. s. w.' Bald begann der deutsche Zollverein das Prophetenwort Goethes wahr zu machen. Der geistigen Einigung des Deutschtums, welche sich in der Kant-Goethe-Schillerschen Zeit vollzogen hatte, folgte der wirtschaftliche Zusammenschlufs, und damit rückte auch das Ziel der politischen Sehnsucht in greifbare Nähe.

Für die Epoche des wirtschaftlichen Aufschwunges ist das Entstehen von Fachschulen mancherlei Art bezeichnend. Sie entwickelten sich mit dem steigenden Bedürfnisse zu höheren und höheren Formen; neben die alten Universitäten traten die technischen Hochschulen und andere akademische Anstalten, deren Kette erst in allerjüngster Zeit durch die kaufmännische Hochschule (Leipzig, Ostern 1898; Aachen und Wien, Herbst 1898) geschlossen worden ist.

Innerhalb dieser Fachschulentwickelung wurde in Preufsen und in gewissem Sinne auch in Württemberg und in Österreich sozusagen als Neben-

[1]) Zur Geschichte der Realgymnasien vgl. Steinbarts Artikel in Reins encyklopädischem Handbuche und den betreffenden Abschnitt in Paulsens Geschichte des gel. Unterr.

[2]) Bei Eckermann, 23. Oktober 1828.

produkt eine Anstalt für Allgemeinbildung gewonnen, welche zu dem modernen Gymnasium Frankreichs in Parallele steht.[1])

Die preufsische Oberrealschule, welche eigentlich als neusprachliches Gymnasium bezeichnet werden müfste, hat sich aus einer kleinen gewerblichen Fachschule stetig, unter Abscheidung von Fachschulen niederer und mittlerer Art, zu einer Anstalt für Allgemeinbildung entwickelt, deren Lehrplan mit dem des Gymnasiums nahezu übereinstimmt, wenn man in diesem Lateinisch durch Französisch und Griechisch durch Englisch ersetzt denkt.[2])

Für Preufsen, welches dem Kreise W. v. Humboldts die erste feste Organisation seiner Gymnasien (1816) verdankt, war es Kunth, der Erzieher der Gebrüder v. Humboldt, gewesen, welcher in der geringen allgemeinen und fachlichen Bildung der Gewerbetreibenden die Hauptursache für das Darniederliegen der Gewerbethätigkeit in Preufsen gesehen und demgemäfs auf eine Beseitigung dieser Übelstände hingewirkt hatte. In seinem Gutachten an den Minister v. Altenstein vom 22. August 1818 heifst es: 'Die Leiter eines gewerblichen Geschäftes in engeren und weiteren Sphären müfsten einsehen lernen, dafs und auf welchen wissenschaftlichen Gründen ihr Geschäft oder Gewerbe beruht, und welche Veränderungen Verarbeitung und Handel in verschiedenen Ländern von jeher erfahren haben, und zwar beides wenigstens so weit, dafs sie, wenn sie künftig ein Buch über ihr besonderes Geschäft oder Gewerbe, dessen innere und äufsere Gestaltung im Fortschritt der Zeit, zu lesen wünschen, es verstehen, auch sonstige Gelegenheiten, sich für ihr besonderes Fach weiter auszubilden, gern und verständig benutzen, überhaupt das Bedürfnis eines erhöhten geistigen Lebens und Wirkens fühlen mögen.'

Schon war auch für Preufsen der Mann erstanden, welcher diesem Bedürfnisse der Zeit in praktischer Weise zu genügen wufste, der geniale und thatkräftige Beuth. Der Verein zur Beförderung des Gewerbefleifses in Preufsen und das technische Institut (1827) in Berlin verdanken ihm ihre Entstehung, ebenso in den Provinzen die Handwerker- (1817) und Gewerbevereine (1821), sowie die Provinzialgewerbeschulen.

Während sich das Technische Institut zu Berlin (1827 Gewerbeinstitut, 1866 Gewerbeakademie genannt) langsam zu einer akademischen Anstalt entwickelte, um schliefslich im Verein mit der Bauakademie die technische Hochschule Berlin-Charlottenburg (1. April 1879) zu bilden, entwickelten sich zugleich die Provinzialgewerbeschulen, welche zunächst lediglich niedere Fachschulen gewesen waren, Schritt für Schritt weiter als Vorschulen des Technischen Institutes (höhere Technik) und als selbständige Fachschulen für die mittlere Technik.

Dieser Doppelbestimmung entsprechend suchten sie einerseits Schulen für

[1]) In Sachsen ist man bei der Staatsgewerbeschule (Chemnitz), in Bayern bei den Industrieschulen stehen geblieben, während die Reichslande ebenso wie Baden, Oldenburg und Braunschweig die preufsische Oberrealschule nachgebildet haben.

[2]) Eine ausführlichere Darstellung findet man in meiner Programmabhandlung, Braunschweig, 1895: 'Die Oberrealschule vom Jahre 1892.'



Allgemeinbildung zu werden und anderseits Schulen für Fachbildung zu bleiben, ein innerer Zwiespalt, dessen Lösung allmählich immer dringlicher wurde.

Als nun der schulmäfsige Betrieb auf dem Gewerbeinstitute schrittweise durch die Verfügungen vom 23. August 1860, 23. November 1860 und 1. Oktober 1864 beseitigt und dieser Anstalt infolgedessen auch der Name 'Gewerbeakademie' beigelegt worden war, liefs sich die Erörterung der geeigneten Vorbildung für die höhere Technik nicht länger hinausschieben. So kam es im preufsischen Ministerium für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten im Januar 1869 zu der denkwürdigen Schulkonferenz, durch welche die Provinzialgewerbeschulen mit Entschiedenheit auf die Bahn der Allgemeinbildung gedrängt wurden.

Nach den Vorschlägen Nottebohms, welcher das Gewerbeinstitut oder die Gewerbeakademie bis zum Jahre 1868 geleitet hatte, sollte jener innere Zwiespalt im Leben der Provinzialgewerbeschule dadurch ausgeglichen werden, dafs die Fachbildung für die Technik auf die oberste Klasse beschränkt und dafs daneben eine oberste Klasse für Allgemeinbildung geschaffen würde, welche im Verein mit den darunterstehenden Klassen eine geeignete Vorschule für die Studierenden der höheren Technik bilden müfste.

Dazu sollten neben dem längst eingeführten und stark betonten Unterricht im Deutschen noch Geschichte und neuere Fremdsprachen in den Lehrplan aufgenommen werden.

Der Gedanke an eine Allgemeinbildung für akademische Studien, bei welcher Französisch und Englisch die Rolle von Lateinisch und Griechisch übernehmen sollen, ringt hier zum erstenmale in Preufsen nach praktischer Gestaltung, allerdings unterstützt durch die Erwägung, dafs dem Techniker die Kenntnis moderner Fremdsprachen von besonderem Werte, ja fast unentbehrlich ist.

Die Vorschläge Nottebohms wurden im Prinzip von der Konferenz (1869) angenommen und erhielten durch die Verfügung vom 21. März 1870 ihre amtliche Bestätigung.

So entstanden in Preufsen lateinlose Schulen von 8 Jahresstufen, deren drei oberste Klassen (Untersekunda, Obersekunda und einjährige Prima) die staatliche 'Reorganisierte Provinzialgewerbeschule' bildeten, während der Unterbau von Fall zu Fall als städtische Anstalt eingerichtet wurde.

Neben der Prima mit allgemeinbildenden Fächern (A) bestanden besondere Primen für Bauhandwerker (B), Maschinenbauer (C) und technische Chemiker (D), so dafs also vor der obersten Klasse eine vierfache Gabelung eintrat.

Während die Abiturienten der Fachprimen unmittelbar in die Praxis übergingen, stand den Abiturienten der Abteilung A, von denen in der Reifeprüfung u. a. ein französischer und ein englischer Aufsatz (oder auch ein Diktat) aus dem Gebiete der Technik gefordert wurde, vor allem das rechtmäfsige Studium auf der technischen Hochschule offen und ferner der Zugang zu dem Lehramte an den Schulen, aus denen sie hervorgegangen waren (abgesehen von der Lehrbefähigung für Geschichte und neuere Sprachen).

Unter dem 10. August 1871 erschien ein besonderes Prüfungsreglement für

dieses Lehramt, dessen Kandidaten ihre Studien nicht auf der Universität, sondern auf der technischen Hochschule machen sollten. Am 1. Januar 1874 erfolgte die Gleichstellung der Lehrer an den 'Reorganisierten Gewerbeschulen' im Gehalte mit den Lehrern an den Gymnasien und Realgymnasien, und zwar durch eine Allerhöchste Kabinetsordre, die folgenden Jahre brachten auch die Gleichstellung in Bezug auf den Wohnungsgeldzuschufs.

Diese neuen Schöpfungen des preufsischen Handelsministeriums hatten sofort im preufsischen Kultusministerium die gebührende Beachtung gefunden. Als nun von diesem im Jahre 1873 zur Vorbereitung eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes nach Berlin eine Konferenz (Oktoberkonferenz) berufen wurde, bildete naturgemäfs die veränderte Lage der lateinlosen Realschulen den Mittelpunkt der Erörterungen. Eine unmittelbare Folge dieser Konferenz war, dafs jetzt das Kultusministerium von seiner Seite (13. April 1874) eine lateinlose, neunstufige Realanstalt (mit Französisch und Englisch) neben der Latein führenden Realanstalt[1]) im Prinzip anerkannte und sich überdies (allerdings erfolglos) bemühte, die beiden Realanstalten sofort in jeder Beziehung gleichzustellen.

Im Hinblick auf diese Wendung waren bereits am 1. April 1874 in Berlin zwei lateinlose Realschulen zum neunstufigen Aufbau übergegangen; sie erhielten am 24. April 1876 das Recht, ihren Schülern bei der Versetzung nach Obersekunda den Berechtigungsschein für den einjährig freiwilligen Militärdienst zu erteilen und erlangten am 30. Juni 1876 die Gleichstellung ihrer Reifezeugnisse mit den Reifezeugnissen der Realgymnasien auf Grund einer Nachprüfung im Lateinischen.

Es war klar, dafs die Schulen des Handelsministeriums entweder dem Vorgange der beiden Berliner Anstalten folgen oder eine Rückbildung nach der fachlichen Seite vornehmen mufsten.

Vor denselben Aufgaben standen auch zu gleicher Zeit die entsprechenden Anstalten im Königreich Württemberg, aber in Zukunft gingen die Wege im Norden und im Süden auseinander.

Im August 1878 trat im preufsischen Handelsministerium eine Schulkonferenz zusammen, an welcher u. a. auch Vertreter des Kultusministeriums teilnahmen. Die Frucht war der Erlafs des Handelsministeriums vom 1. November 1878, dessen wesentlicher Inhalt folgender ist:

1. Die allgemeinbildende Anstalt wird neunklassig mit einem Schnitte (Einjährigfreiwilligenschein) zwischen Unter- und Obersekunda.
2. Die technische Fachschule, deren Lehrgang auf zwei Jahre ausgedehnt wird, schliefst an die Untersekunda an (mittlere Fachschule).
3. Es ist gestattet, die neunklassige Anstalt ohne Fachschule einzurichten (höhere Gewerbeschule); es ist gestattet, den sechsklassigen Unterbau selbständig zu machen und ihn mit einer Fachschule zu verbinden (niedere Gewerbeschule); es ist gestattet, beide Schulen mit Gabelung hinter Untersekunda zu vereinigen.

[1]) Die Abiturienten der Realgymnasien hatten unter dem 7. Dezember 1870 auch das Recht erhalten, Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen zu studieren und die entsprechende Staatsprüfung abzulegen.



Am 1. April 1879 übernahm das Kultusministerium die technische Hochschule, welche aus der Vereinigung von Bauakademie und Gewerbeakademie hervorgegangen war, und auch die Gewerbeschulen.

Die ministerielle Denkschrift, welche über die neunstufigen lateinlosen Anstalten für Allgemeinbildung Auskunft giebt, sagt u. a.: Es ist 'nicht anzuerkennen, dafs zum Kennzeichen höherer allgemeiner Bildung die Beherrschung der toten klassischen Sprachen unbedingt gehöre, und dafs daher eine Schule eine höhere allgemeine Bildungsanstalt nur dann sein könne, wenn wenigstens eine der beiden toten Sprachen auf ihrem Lektionsplane steht. Eine solche Ansicht verwechselt den Begriff der Bildung mit dem der gelehrten, sprachlichen und historischen Forschung und beruht thatsächlich auf einer durch die Einseitigkeit der älteren Einrichtungen des deutschen Unterrichtswesens zu entschuldigenden Überhebung über einen grofsen Teil der gebildeten Klassen der Nation. Zum Wesen höherer allgemeiner Bildung wird überall gerechnet werden müssen, dafs beide Gebiete menschlichen Erkennens, die Geistes- und die Naturwissenschaft, das sprachlich-historische und das mathematisch-physikalische Element gepflegt werden; aber es gehört nicht zum charakteristischen Merkmal einer allgemeinen Bildungsanstalt, dafs auf ihr die toten statt der lebenden, modernen Sprachen gelehrt werden.'

In diesem Sinne verteidigte ein Bonitz als Vertreter des preufsischen Unterrichtswesens im Abgeordnetenhause (1879) den neuen Begriff der Allgemeinbildung. Nachdem er die historisch-philologische und die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung als die beiden Seiten der Allgemeinbildung charakterisiert hatte, erklärte er u. a.: 'Das aber kann man nimmermehr sagen, dafs, um der historisch-philologischen Seite der Vorbildung ebensowohl nach ihrer logisch-formalen Bedeutung als nach der ethisch-ästhetischen Einwirkung der Beschäftigung mit der Litteratur gerecht zu werden, die Kenntnis der alten Sprachen nicht blofs ein höchst wertvolles Mittel, sondern das unbedingt unerläfsliche Erfordernis sei. Eine solche Ansicht würde schon durch die Erfahrung widerlegt. Wir müfsten einen grofsen Teil aus dem Bereiche der Gebildeten unserer Nation ausstreichen, wenn wir durchaus von der Kenntnis der beiden alten Sprachen das Wesen der Bildung abhängig machten.'

Demgemäfs wurden auch die 'höheren Gewerbeschulen', für welche übrigens bei den Verhandlungen mit den Städten der Name 'Technisches Gymnasium' üblich geworden war[1]), den Gymnasien und Realschulen in jeder Hinsicht gleichgestellt, abgesehen von der Berechtigung ihrer Zeugnisse.

Auf Grund dieser Sachlage erwuchs die preufsische Neuordnung vom 1. April 1882.

Mit ihr erhielten die 'Höheren Gewerbeschulen', welche gemäfs der ministeriellen Denkschrift vom Jahre 1878 etwa als 'Neusprachliche Gymnasien'

---

[1]) Vgl. z. B. B. Nietsche, Geschichte der Stadt Gleiwitz, 1886, S. 431.

zu bezeichnen gewesen wären, den durchaus irreleitenden und auch an und für sich falsch[1]) gebildeten Namen 'Oberrealschulen', ein Verlegenheitstitel, dessen Ursprung[2]) völlig unklar ist.

Sieht man von der Einführung dieser Bezeichnung ab, welche in der Folge die Veranlassung zu einer grofsen Menge von unnützen Mifsverständnissen geworden ist, so entsprechen die Lehrpläne vom 1. April 1882 durchaus den Ausführungen der ministeriellen Denkschrift vom Jahre 1878, soweit es im Hinblick auf die notwendige Schonung des geschichtlich Gegebenen zu erwarten war.

Die entsprechende Cirkularverfügung weist zunächst darauf hin, dafs die Konferenz vom Oktober 1873 'wesentlich dazu beigetragen habe, die allgemein gültigen Erfahrungen von den zufälligen Beobachtungen beschränkter Bedeutung zu unterscheiden'. Auf dieser Konferenz hatten auch die Klagen der Universitätslehrer über die Vorbildung der Studierenden eine offizielle Bestätigung erhalten, hier wurde anerkannt, 'dafs der wissenschaftliche Sinn bei der studierenden Jugend abnehme, dafs sie im allgemeinen weder ausdauerndes Interesse noch genug positives Wissen zum Studium mitbringe'.

Bedenkt man, dafs die Gymnasien mit dem Lehrplane vom Jahre 1856 die Universität noch vollkommen beherrschten, als jene Klagen erschollen, so wird man es begreiflich finden, dafs auch der Lehrplan des Gymnasiums einigen Änderungen unterzogen wurde: das fremdsprachliche Gebiet verlor 7 Stunden, während das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet 6 Stunden gewann. Dafs innerhalb des fremdsprachlichen Gebietes das Französische auf Kosten des Lateinischen und des Griechischen verstärkt wurde, sollte der Satz (S. 5) rechtfertigen: 'Das Gymnasium ist allen seinen Schülern, nicht blofs denen, welche etwa schon aus den mittleren Klassen abgehen, die zeitigere Einführung in diese für unsere gesamten bürgerlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse wichtige Sprache unbedingt schuldig.'

Im Gegensatze zu dieser Änderung wurde am Realgymnasium, dessen Abiturienten ja unter dem 7. Dezember 1870 ein Teil der philosophischen Fakultät eröffnet worden war, das Lateinische um 10 Stunden verstärkt, während das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet hier 7 Stunden verlor.

Die Oberrealschule unterschied sich von der höheren Gewerbeschule fast nur durch einen etwas stärkeren Ansatz (4 Stunden) des Französischen und durch die Aufhebung der Verbindlichkeit des Unterrichtes im Linearzeichnen.

Bezeichnend für den Geist der Lehrpläne ist die Erläuterung (S. 33): Französisch und Englisch sind für die Realanstalten 'in ein ähnliches Verhältnis zu einander gebracht wie das Lateinische und Griechische im Lehrplane

---

[1]) Die geschichtlich bekannten Worte 'Obergymnasium' und 'Untergymnasium' bezeichnen Teile des Gesamtgymnasiums, nach dieser Analogie hätte der Oberbau der neueren Anstalten (Obersekunda, Unterprima, Oberprima) allenfalls als Oberrealschule, die ganze Anstalt als Realschule bezeichnet werden können.

[2]) Die entsprechenden Anstalten Württembergs heifsen heute noch 'Realanstalten.' Die österreichische Bezeichnung 'Oberrealschule' bietet auch keine Analogie.



der Gymnasien, d. h. im Französischen wird ein gröfserer Umfang grammatischer Kenntnisse sowie die Befähigung zum freien schriftlichen Gebrauche der Sprache gefordert, während im Englischen davon Abstand genommen ist'. 'Die Aufgabe, durch den grammatischen Unterricht in einer fremden Sprache die Grundlage sprachlich-formaler Bildung bei den Schülern herzustellen, ist an den Realgymnasien im wesentlichen durch den lateinischen Unterricht zu erfüllen, an den Oberrealschulen fällt diese Aufgabe dem Unterrichte im Französischen zu. Die Stellung der Oberrealschulen als Lehranstalten allgemeiner Bildung ist wesentlich dadurch bedingt, dafs für die Methodik des französischen Unterrichtes, insbesondere in den drei untersten Klassen, dieser Gesichtspunkt volle Berücksichtigung finde.'

Im übrigen wird den Oberrealschulen, welche sich 'eine steigende Anerkennung als Schulen allgemeiner Bildung' erworben haben (S. 4), geraten, die Hinneigung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule zu überwinden (S. 6), weil sie ja den Beweis liefern sollen, dafs auch unter Beschränkung auf moderne Sprachen der Aufgabe der sprachlich-formalen und der ethischen Bildung vollständig Genüge geschieht.

Ebenso wird den Gymnasien (S. 8) eindringlich eingeschärft, die Bahn der philologischen Fachschule zu meiden.

Die Ergänzung eines Reifezeugnisses des Realgymnasiums oder der Oberrealschule zu einem Reifezeugnisse des Gymnasiums erfordert bei ausreichenden Censuren im Deutschen, im Französischen und in der Mathematik lediglich das Bestehen einer Prüfung im Lateinischen, im Griechischen und in der alten Geschichte.

Damit ist das sogenannte Gymnasialmonopol[1]) in theoretischer Hinsicht völlig überwunden. Dafs in dieser Nachprüfung nicht eine neunjährige sprachlich-gymnasiale Arbeit nachgewiesen werden kann, ist ja selbstverständlich, also handelt es sich blofs um eine äufsere Ergänzung bei gleicher Schätzung des inneren Wertes der Allgemeinbildung des Gymnasiums und der anderen Anstalten.

Die Ergänzung eines Reifezeugnisses der Oberrealschule zu einem Reifezeugnisse des Realgymnasiums erfordert bei ausreichenden Censuren im Deutschen und Französischen das Bestehen einer Prüfung im Lateinischen.

Ferner mufs noch hervorgehoben werden, dafs die Neuordnung vom 1. April 1882 die sechsstufige lateinlose Anstalt (höhere Bürgerschule) als ein durchaus selbständiges Gebilde anerkennt und der Bildung, welche hier erworben wird, das Gepräge einer in sich geschlossenen, wenn auch natürlich nach Umfang und Tiefe der Allgemeinbildung der neunstufigen Anstalten nicht gleichstehenden, Allgemeinbildung zugesteht.

Endlich ist noch zu bemerken, dafs in jener Neuordnung die Bestrebungen

[1]) Dafs erst in den dreifsiger Jahren unseres Jahrhunderts das Reifezeugnis des Gymnasiums für Preufsen zur Bedingung eines rechtmäfsigen Studiums gemacht wurde, ist vielfach unbekannt. Im Herzogtum Braunschweig konnten bis zum Jahre 1861 Theologen und Juristen ohne Reifezeugnis ihrem Studium obliegen.



auf eine völlige Verschmelzung von Gymnasium und Realschule, wie sie auch auf der Oktoberkonferenz (1873) hervorgetreten[1]) waren, zurückgewiesen wurden, nicht aus prinzipiellen Gründen, sondern weil sie bei der gegebenen Kulturlage aussichtslos seien. Dagegen wird auf den neu geschaffenen, dreistufigen, gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium mit einer gewissen Befriedigung hingewiesen.

Das Jahrzehnt von 1882—1892 brachte eine Reihe von mehr oder minder lebhaften Bewegungen für eine weiter gehende Reform des höheren Schulwesens.

Von amtlichen Vorgängen ist daraus zunächst die Regelung des Berechtigungswesens der Oberrealschule hervorzuheben. Als 'Reorganisierte Provinzialgewerbeschulen' hatten diese Anstalten noch den Zugang zum Staatsdienst im Maschinenbaufach (27. Juni 1876) erhalten, als 'Höhere Gewerbeschulen' sogar den Zugang zum Staatsdienste im gesamten Baufache (Hochbau, Bauingenieurwesen, Maschinenbaufach); als 'Oberrealschulen' sollte ihnen aufserdem noch das Berg-, Forst-, Post- und Steuerfach eröffnet werden.

Da die geplante Erweiterung aber an dem Widerstande der betreffenden Ressortminister oder an den hinter diesen stehenden Beamtenkreisen scheiterte, so wurden auch die früher gewährten Rechte zurückgezogen.[2]) Unter warmer und uneingeschränkter Anerkennung der Leistungen der Anstalten gab der Kultusminister sein Bedauern über diesen Vorgang kund, dem er bei den bestehenden Rechten der Einzelministerien machtlos gegenüberstand.

Dieser in der Geschichte des deutschen Schulwesens wohl einzig dastehende Vorgang war das Zeichen für eine äufserst lebhafte Verstärkung der Schulreformbewegung.

Zunächst erreichten die Direktoren der schwer getroffenen Anstalten, deren Abiturienten auch der Zugang zum Lehramte nach Aufhebung des betreffenden Reglements vom 10. August 1871 verschlossen worden war, mit Unterstützung der gleichfalls stark in Mitleidenschaft gezogenen Kommunen nur das Eine, dafs in Zukunft das gesamte Berechtigungswesen dem Gesamtministerium unterstellt wurde.

Dafür aber nahmen sich die deutschen Ingenieure der gefährdeten Anstalten zielbewufst und energisch an und stellten mit anderen Kreisen zusammen die Gegenforderung eines gemeinsamen sechsstufigen lateinlosen Unterbaus für alle höheren Schulen.

Der Gegensatz der Meinungen kam in den bekannten beiden Petitionen, welche weit über die Grenzen Preufsens hinausgriffen, zur Darstellung.

Von besonderem Werte war es, dafs einer der Unterzeichner der Heidelberger Erklärung, und zwar kein Geringerer als der Altmeister der römischen Geschichtsforschung, Th. Mommsen, bei dieser Gelegenheit[3]) in längerer Be-

---

[1]) Hier entwickelte auch Ostendorf seinen Plan, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen beginnen zu lassen.

[2]) Vorschriften über die Ausbildung und Prüfung für den Staatsdienst im Baufache vom 6. Juli 1886.

[3]) Brief an Jonas, Weidmanns Schulkalender für 1889/90.

gründung für ein neusprachliches Gymnasium neben dem altsprachlichen Gymnasium eintrat.

Die ganze Bewegung führte zu der Berliner Dezemberkonferenz (1890), deren Ergebnisse die unmittelbare Grundlage für die Neuordnung vom 1. April 1892 bildeten.

Auf jener Konferenz siegte das Prinzip der Arbeitsteilung zwischen Gymnasium und Oberrealschule und demgemäfs erklärte man das Realgymnasium für überflüssig.

Die Annahme dieses Prinzips von Seiten der preufsischen Schulverwaltung hätte einen Bruch mit ihrer Vergangenheit bedeutet; denn die ministerielle Denkschrift vom Jahre 1878 und die Neuordnung vom Jahre 1882 erkannten einen bestimmten Begriff der Allgemeinbildung an, der durch die drei Anstalten Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, unbeschadet der Verschiedenheit ihrer Lehrpläne, verwirklicht werden sollte.

Die preufsische Schulverwaltung blieb ihrer Vergangenheit getreu: die Ordnung vom Jahre 1892 stellt sich durchaus als eine weitere Entwickelung der Ordnung vom Jahre 1882 dar, obwohl sie im einzelnen durch die Verhandlungen der Dezemberkonferenz bestimmt wurde.

Für ein geübtes Auge zeigt schon die Verschiedenheit der äufseren Anordnung in den Lehrplänen vom Jahre 1882 und in den Lehrplänen vom Jahre 1892 die weitere Entwickelung deutlich an.

Die Lehrpläne vom Jahre 1882 haben die Einteilung:

I. A. Gymnasium, B. Progymnasium.

II. A. Realgymnasium, B. Oberrealschule, C. Realprogymnasium, D. Realschule.

III. Höhere Bürgerschulen.

Dagegen gilt für die Lehrpläne vom Jahre 1892:

A. Gymnasium und Progymnasium.

B. Realgymnasium und Realprogymnasium.

C. Oberrealschule und Realschule.

D. Varianten für den Lehrplan der Realschule.

Während ferner im Jahre 1882 die Einteilung der Lehraufgaben an eine Einteilung nach den Anstalten angeknüpft wurde, wurde im Jahre 1892 eine Einteilung nach den Lehrfächern zu Grunde gelegt, innerhalb welcher die Varianten für die einzelnen Anstalten zur Sprache kommen.

In der neuen Ordnung tritt also die Gleichstellung der einzelnen Anstalten und die Gemeinsamkeit ihrer Lehraufgaben in den Vordergrund.

Derselbe Gesichtspunkt kam auch in der Prüfungsordnung voll zur Geltung, obwohl in ihr die äufsere Anordnung selbstverständlich der Einteilung nach den Anstalten folgen mufs.[1])

---

[1]) Es wird sogar in der Praxis allgemein als Übelstand empfunden, dafs hier Verweisungen von einer Anstalt auf die andere vorkommen. Die Ordnung sollte in sechs voneinander völlig unabhängige Abschnitte (Gymnasium, Progymnasium; Realgymnasium,

Was nun die Einzelheiten anlangt, so liegt zunächst ein Fortschritt der neuen Ordnung darin, dafs den gemeinsamen Gebieten in den Lehrplänen der drei Anstalten auch wirklich die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sind die Anstalten nach einem Prinzip der Allgemeinbildung aufgebaut, so mufs das gemeinsame Gebiet der Lehrpläne für diese auch eine ganz besondere Bedeutung haben.

Demgemäfs werden auch 'Religion, Deutsch und Geschichte' in den Lehrplänen als die ethisch bedeutsamsten Lehrgegenstände in dem Organismus der höheren Schulen bezeichnet (S. 18) und auch die entsprechende Denkschrift weist unter Nr. 8 nachdrücklich auf die Sicherung der 'gemeinsamen ethischen Grundlage' für alle Anstalten hin.

Dafs die 'ethisch bedeutsamsten' Gegenstände das 'humanistische Kernstück' des ganzen Unterrichtsbetriebes für alle Anstalten bilden, ist selbstverständlich.[1])

Der nationale Humanismus, welcher ursprünglich von der deutschen Volksschule gepflegt wurde, hat zunächst die Realanstalten erobert und dann auch das Gymnasium wieder in Besitz genommen.[2]) Nun ist die Grundlage der Menschenbildung dieselbe für die Volksschule, für die sechsstufigen Anstalten aller Arten und für die neunstufigen Anstalten aller Arten, wenn auch jede dieser drei Gruppen dabei nach Umfang und nach Tiefe ihr besonderes Ziel hat. Die Bildung der Persönlichkeit auf Grund dieses nationalen Humanismus beruht auf dem einheitlichen Zusammenschlusse von religiösem Empfinden, nationaler Gesinnung und kulturgeschichtlicher Einsicht.

Der hohen Bedeutung des Deutschen, welche überdies durch die Prüfungsordnung gesichert wird, giebt die Mahnung (S. 18) Ausdruck: 'Die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröfse zu erwärmen.'

Ferner ist die Frage der sprachlich-logischen Schulung durch die Fremdsprachen in der neuen Ordnung weiter herausgearbeitet.

Es wird bestimmt, dafs nur eine Fremdsprache in den Dienst der sprachlich-logischen Schulung gestellt werden soll[3]) und dafs die anderen Fremdsprachen lediglich der Erschliefsung der betreffenden Litteratur oder Kultur zu dienen haben.

Diese eine Fremdsprache ist entweder Lateinisch oder Französisch. 'An den lateinlosen Schulen hat das Französische bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen wie an Latein lehrenden das Lateinische' (S. 34).

Prorealgymnasium; Oberrealschule, Realschule) zerfallen. Ebenso wird es übrigens in der Praxis als Übelstand empfunden, dafs in den Lehrplänen nicht Französisch und Englisch zunächst für die Oberrealschulen in geschlossener Form bearbeitet worden sind.

[1]) Bei der Ordnung vom Jahre 1882 war vor allem den Fremdsprachen die ethische Bildung zugewiesen.

[2]) Vgl. den Lehrplan des Humboldtschen Kreises.

[3]) Vgl. Mommsens Brief an Jonas a. a. O.

Damit wird eine Äquivalenz der Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung anerkannt, während anderseits dem deutschen Unterricht der stoffliche Ausgleich zugewiesen wird, welcher in Bezug auf die fremdsprachliche Variante der einzelnen Anstalten notwendig erscheint. Im deutschen Unterrichte soll das Gymnasium Shakespeare kennen lernen, die Realanstalten Homer und Sophokles.

Endlich ist noch darauf hinzuweisen, dafs die Lehraufgaben der einzelnen Anstalten auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete und auch im Zeichnen einander so weit angenähert sind, als es bei der geschichtlich gegebenen Zersplitterung unseres höheren Schulwesens zur Zeit möglich erscheint.

Die Herabsetzung der Gesamtstundenzahl und die Vermehrung der Stunden für körperliche Übungen, welche in der neuen Ordnung durchgeführt ist, veranlafste einen Ausfall an anderer Stelle. Dieser Ausfall traf auf allen Anstalten in erster Linie das fremdsprachliche Gebiet. Das Gymnasium verlor[1]) hier 18 (zuerst sogar 21), das Realgymnasium 13 (zuerst sogar 16), die Oberrealschule 10 Stunden. Das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet behielt auf dem Gymnasium genau den alten Bestand und erlitt auf den Realanstalten eine geringe Einschränkung, das Zeichnen wurde auf dem Gymnasium um 2 Stunden vermehrt, auf dem Realgymnasium um 2 Stunden vermindert und auf den Oberrealschulen wesentlich eingeschränkt.

Auch diese Änderungen entsprechen, ebenso wie geringe Verstärkungen des Deutschen, genau dem Bestreben, zwischen den Wegen der historisch-philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule überall einen Mittelpfad einzuschlagen.

An das humanistische Kernstück, welches die Fächer 'Religion, Deutsch und Geschichte' bezeichnet, schliefsen sich überall als Flügelstücke die fremdsprachliche Gruppe und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet[2]), während der Erdkunde und dem Zeichnen eine gewisse vermittelnde Rolle zufällt.

Der Begriff der Allgemeinbildung, welcher hier zur Geltung kommt, fordert in objektiver Hinsicht, 'fremdsprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungselemente auf kulturgeschichtlicher Grundlage in einer ethisch-religiösen Weltanschauung zu vereinen', und in subjektiver Hinsicht, 'selbstlose Persönlichkeiten von nationaler Prägung zu erziehen, die ihre Zeit verstehen, weil sie die Vergangenheit kennen, und darum für die Zukunft zu wirken wissen'.

Dafs durch die Neuordnungen vom Jahre 1882 und vom Jahre 1892 im

---

[1]) Zum Teil aber, um Platz für wahlfreien Unterricht im Englischen zu schaffen.

[2]) Schon in den Lehrplänen von 1882 heifst es (S. 5): Die 'Beeinträchtigung der naturwissenschaftlichen Elementarbildung trifft diejenigen, welche dem naturwissenschaftlichen oder einem damit zusammenhängenden Studium sich später widmen, noch nicht einmal so nachteilig als alle die anderen, deren Berufsstudium keinen Anlafs giebt zur Ausfüllung dieser Lücken.' In ähnlichem Sinne äufsern sich auch andere Verfügungen der Schulverwaltung.

Gegensatz zu früheren Tagen ein Gymnasium neuen Stiles geschaffen worden ist, unterliegt keinem Zweifel. Ferner Stehende sehen hier deutlicher als die zunächst Beteiligten.[1])

Freilich ist das Gymnasium neuen Stiles fast ganz und gar das alte preufsische Gymnasium, welches durch Wilhelm v. Humboldt und seinen Kreis geschaffen wurde (1816).

Dieses war im Laufe der Zeit auf die Bahn der altsprachlich-historischen Fachschule gedrängt worden, weil die altsprachlichen Philologen die alte Gemeinsamkeit zwischen Universitätsphilologie und Schulphilologie festhalten wollten; es hat seine natürliche Rückbildung (1882 und 1892) erfahren, als sich mit der Entwickelung der Universitätsphilologie der Bruch zwischen dieser und der Schulphilologie als unheilbar erwies.

In einem Punkte ist allerdings der Humboldtsche Plan nicht wieder erreicht worden: dort wird das fremdsprachliche Gebiet des Gymnasiums lediglich durch Lateinisch und Griechisch ausgefüllt, heute ist in ihm (abgesehen von dem Hebräischen) auch Französisch eingedrungen und wahlfreies Englisch.

Könnte man das altsprachliche Gymnasium wieder, seinem Prinzipe entsprechend, von dem verbindlichen Unterrichte in modernen Fremdsprachen befreien, so würde es auch die alte Kraft wiedergewinnen, die es bis in die dreifsiger Jahre unseres Jahrhunderts hinein und auch darüber hinaus gehabt hat.

In dem preufsischen Gymnasialplan vom 12. Januar 1816 sind dem Deutschen, das den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll, von Sexta bis Oberprima 6 bis 4 Stunden, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete in allen Klassen je 8 Stunden, dem Zeichnen von Sexta bis Obertertia 3 bis 2 Stunden wöchentlich zugewiesen, und die alten Sprachen sind reichlich angesetzt.

In dem neuen preufsischen Gymnasialplane (1892) sind dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete ebenso wie im Jahre 1882 in allen Klassen 5 bis 6 Stunden zugewiesen, d. h. für dieses Gebiet, dessen Stundenansatz selbst Bonitz an einzelnen Stellen (Unter- und Obertertia) als einen Notbehelf bezeichnet hat, ist die alte Ausdehnung noch nicht wieder erreicht worden.[2])

Indem man dem Gymnasium ungefähr sein altes Gepräge zurückgab, fand man auch die Möglichkeit, ihm die neuen Schöpfungen als gleichberechtigte Glieder des höheren Schulwesens zur Seite zu stellen.

Demgemäfs beruht die innere Verkettung der einzelnen Anstalten in der Ordnung vom 1. April 1892 auf folgender Grundlage:

1. Religion, Deutsch und Geschichte bilden auf allen Anstalten das humanistische Kernstück des ganzen Unterrichtsbetriebes.
2. Die Ausbildung auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete und im Zeichnen ist, soweit es die geschichtlich gegebene Zersplitterung des höheren Schulwesens zuläfst, auf allen Anstalten dieselbe.

---

[1]) Vgl. Wendts Artikel 'Gymnasium' in Reins encyklopädischem Handbuche oder v. Dillmanns Schrift 'Das Realgymnasium u. s. w.', 1896.

[2]) Die Mitte von durchschnittlich 7 Stunden dürfte heute für alle Anstalten das richtige Mafs bezeichnen. Vgl. meine Pläne in 'Kultur und Schule', S. 197 f

3. Der Unterschied von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, welcher durch die fremdsprachliche Variante bestimmt wird, ist wegen der Äquivalenz des Lateinischen und Französischen behufs sprachlich-logischer Bildung und wegen des stofflichen Ausgleichs im deutschen Unterricht nicht von wesentlicher Bedeutung.

Demgemäfs sind auch die Anforderungen der Prüfungsordnung für die einzelnen Anstalten im Prinzip durchaus analog gebildet: Lateinisch und Griechisch stehen hier stets zu Französisch und Englisch in Parallele, während Deutsch überall die Führung hat; das Französisch des Gymnasiums entspricht aufserdem etwa der Naturwissenschaft der Realanstalten.

Nur bei den Oberrealschulen ist ein rudimentäres Element[1]) stehen geblieben: ungenügende Leistungen in der Mathematik können hier nur durch mindestens gute Leistungen in Physik und Chemie ausgeglichen werden, d. h. sie können in praxi überhaupt nicht ausgeglichen werden, denn ein 'Gut' in Physik und ein 'Ungenügend' in Mathematik sind bei demselben Schüler unmöglich.[2])

Kleine Härten sind natürlich zu verzeichnen. So ist die Abschlufsprüfung für das Gymnasium entschieden schwerer als für die Oberrealschule, die Reifeprüfung an den Gymnasien etwas leichter als die an den Oberrealschulen und diese wiederum etwas leichter als die an den Realgymnasien. Dafs die Realanstalten in der Reifeprüfung mit einem fremdsprachlichen Aufsatz und mit einer Übersetzung in die Fremdsprache abschliefsen, während das Gymnasium nur eine Übersetzung in die Fremdsprache verlangt, verdient vielleicht besonders hervorgehoben zu werden, und zwar im Hinblick auf die lange verteidigte (und unserer Ansicht nach sehr berechtigte) Ansicht, dafs erst ein freier Aufsatz (natürlich nicht ein Phrasenkonglomerat) den richtigen Mafsstab für die Ausbildung in einer Fremdsprache giebt.

Die stärkere Belastung des Realgymnasiums in der Reifeprüfung hängt damit zusammen, dafs die Anordnung der Fremdsprachen für diese Anstalt überhaupt nicht sachgemäfs durchgeführt ist. Da es zu den Latein lehrenden Anstalten gehört, so soll das Lateinische nach den allgemeinen Vorschriften der Lehrpläne die sprachlich-logische Schulung übernehmen, während doch anderseits im Französischen ein freier Aufsatz als Abschlufs gefordert wird. Soll hier Lateinisch die führende Fremdsprache sein wie auf dem Gymnasium, so mufs auch die Stundenzahl im Lateinischen beider Anstalten dieselbe sein, und der französische Aufsatz mufs fallen; macht man Französisch zur führenden Fremdsprache, so genügt es, von Obersekunda an Latein zu treiben, da es sich dann nur um den kulturellen Anschlufs der Vergangenheit an die Gegenwart handelt.

[1]) Ein anderes rudimentäres Element ist die Weisung, auf den Realanstalten in den Fremdsprachen den Wortschatz auch nach der technischen und kommerziellen Seite auszubilden. Wo sollen unsere Neusprachler die dazu nötige sachliche Einsicht gewinnen?

[2]) Wegen der Abänderung dieser Bestimmung ist der Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens bereits beim preufsischen Ministerium vorstellig geworden, bisher allerdings vergeblich.



Die Ergänzung der Reifezeugnisse der Realanstalten zu einem Reifezeugnisse des Gymnasiums ist ohne jede weitere Bedingung auf die Fächer Lateinisch und Griechisch beschränkt, und zwar unter verhältnismäfsig leichten Anforderungen.

Überhaupt sind alle drei Anstalten, abgesehen von den Berechtigungen ihrer Zeugnisse, einander genau gleich gestellt.

An den unmittelbaren Berechtigungen des Gymnasiums und des Realgymnasiums wurde nichts geändert, den Abiturienten der Oberrealschule wurden alle Rechte, die sie vor 1886 besafsen und die, welche sie damals erhalten sollten, zuerkannt, aufserdem wurde ihnen das Lehramt für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eröffnet.

Einer eigenen Betrachtung bedürfen noch die Beziehungen, welche die Ordnung vom Jahre 1892 zwischen den neunstufigen und den sechsstufigen Anstalten festgestellt hat, zumal da ihnen die Schulverwaltung eine besondere Bedeutung beilegt.

Nachdem die Ordnung vom Jahre 1882 die Allgemeinbildung der sechsstufigen lateinlosen Schule als eine in sich geschlossene Allgemeinbildung zweiter Stufe anerkannt hatte, lag es nahe, auch für die Progymnasien eine ähnliche Anordnung zu ermöglichen. Da aber die Progymnasien lediglich unvollständig entwickelte Gymnasien waren, so konnte diese Anerkennung nur erfolgen, wenn auch für die sechs unteren Klassen der Gymnasien ein in sich abgeschlossener Lehrplan eingeführt wurde.

Im preufsischen Abgeordnetenhause hatte der Minister v. Gofsler bereits am 6. März 1889 und am 18. März 1890 den Plan eines sechsstufigen Untergymnasiums entwickelt, und diesen Anregungen entsprechend wurde dann 1892 der Schnitt zwischen Untersekunda und Obersekunda ausgeführt, während zugleich die früheren siebenstufigen Progymnasien in sechsstufige Anstalten verwandelt wurden.

Man hat gegen diesen Schnitt im Lehrplane vielfach Bedenken geäufsert und vor allem die Sache so darzustellen beliebt, als wenn hier ein unberechtigter Eingriff der Militärverwaltung vorläge.

Thatsächlich handelt es sich aber bei jenem Schnitte um eine allgemeine wirtschaftliche Forderung, welche von Landwirtschaft, Handel und Industrie ebenso zielbewufst vertreten worden ist, wie von Heer und Marine, bei deren Durchführung aber der an Einflufs reichste Faktor allerdings auch am deutlichsten sichtbar wurde.

Unsere Zeit, die nun einmal unter dem Zeichen des Kampfes um den Weltmarkt steht, bedarf im Gegensatz zu früheren Tagen einer Masse von Leuten, die ihre fachliche Ausbildung auf Grund eines sechsstufigen allgemeinbildenden Lehrgangs erhalten.

Solange man dem Sextaner nicht ansehen kann, wohin ihn später Neigung und Fähigkeit weisen, solange wird man auch darauf dringen müssen, dafs ihm auf *jeder* Anstalt, die er besucht, in den ersten sechs Schuljahren eine abgeschlossene Bildung gegeben wird. Der Oberstufe kommt es zu, die nötige wissenschaftliche Erweiterung und Vertiefung vorzunehmen.

Die Anerkennung des Schnittes zwischen Unter- und Obersekunda ist eine Notwendigkeit, weil wir als Nation mit unserem lebenden Kapitale so sparsam als möglich wirtschaften müssen, in einer Zeit, wo das Wohl und Wehe eines Volkes in äufserer Beziehung fast ganz von seiner Stellung auf dem Weltmarkte abhängt. Diese Stellung bestimmt aber auch das innere Leben in mehr als einer Hinsicht; denn die Nation, welche im Kampfe um den Weltmarkt unterliegt, vermag auch nicht auf die Dauer einer Minderheit ihrer Glieder die freie Mufse zu gewähren, welche Wissenschaft und Kunst und das Patenkind beider, die Philosophie, für sich fordern.

Unter den Rechten, die jetzt an die Versetzung von Untersekunda nach Obersekunda oder an die Abgangsprüfung unserer sechsstufigen Anstalten geknüpft sind, spielt die Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung zum einjährig-freiwilligen Dienste, namentlich nach Einführung der zweijährigen Dienstzeit, erfahrungsmäfsig eine verhältnismäfsig geringe Rolle.

Auch die höheren Mädchenschulen Preufsens sind, abgesehen von der dreistufigen Vorschule, sechsstufige Anstalten für Allgemeinbildung.[1])

Für die Folge ist nicht jener Schnitt auf Grund des Lehrplans zu bekämpfen, sondern der Lehrplan, falls es nötig ist, dem Schnitte anzupassen.

Ob es zweckmäfsig war, diesen Schnitt nach aufsen hin durch die Abschlufsprüfung weithin sichtbar zu machen, ist eine Frage für sich.

Jedenfalls ist die Polemik gegen die Abschlufsprüfung[2]) von der Erörterung über die Einführung des Schnittes im Lehrplane völlig zu trennen.

Persönlich halte ich die Abschlufsprüfung in unserem Zeitalter der Reglements und der Examina für ein notwendiges Übel, das erst beseitigt werden kann, wenn die Einführung des Schnittes von keiner Seite mehr beanstandet wird.

Dafs die Abschlufsprüfung aus Gesundheitsrücksichten (Pubertät u. s. w.) beseitigt werden müfste, wird man nur dann behaupten dürfen, wenn man zugleich für den Fortfall der Abgangsprüfung der sechsstufigen Anstalten einzutreten bereit ist.

Mit jenem Schnitte ist die preufsische Schulverwaltung zu der Überlieferung jener Zeiten zurückgekehrt, in denen Deutschland in der Welt etwas bedeutete und im besonderen auch eine Stellung auf dem Markte der Völker hatte. In den Tagen von Albrecht Dürer und Hans Sachs war die Lateinschule sowohl höhere Bürgerschule als auch Vorbereitungsanstalt für die Artistenfakultät.

Die geschichtliche Entwickelung unseres Schulwesens, welche von diesem Zustand ausgeht, ist bestimmt durch die unseligen Kriege und Wirren, in denen das deutsche Bürgertum seiner alten Macht entkleidet wurde.

Mit dem neuen Aufschwunge unseres wirtschaftlichen Lebens, in den der grofse Krieg mitten hinein gefallen ist, haben sich auch ähnliche Verhältnisse gebildet, wie sie sich einst, etwa seit der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts, allmählich herausgebildet hatten.

[1]) Vormals waren sie siebenstufig wie die älteren Progymnasien u. s. w.

[2]) Vgl. dazu die Verhandlungen der letzten Direktorenkonferenz der Provinz Hannover.

Die alte Lateinschule ist heute in dreifacher Form vorhanden, als Progymnasium, als Prorealgymnasium und als Realschule, während die alte Artistenfakultät durch die Oberbauten des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule ersetzt wird.

Kein Wunder, dafs man den Gedanken an eine Verschmelzung aller sechsstufigen Anstalten gefafst und verteidigt hat.

Von den verschiedenen Plänen für eine solche Verschmelzung hat zur Zeit nur der Plan des 'Vereins für Schulreform' in praktischer Hinsicht eine gewisse Bedeutung.

Schon die Lehrpläne vom Jahre 1892 erkennen das Altonaer System (S. 8) mit seinem dreistufigen, gemeinsamen, lateinlosen Unterbau für Realgymnasium und Realschule an, und die entsprechende Denkschrift (vgl. Nr. 2) stellt weitere Versuche mit einem solchen gemeinsamen Unterbau für alle Anstalten in Aussicht, und zwar 'in Erwägung der unverkennbaren praktischen Vorteile, die mit dem Gelingen dieses Planes verbunden wären'.

Dementsprechend ist in Preufsen eine verhältnismäfsig grofse Anzahl von Reformschulen entstanden, auf denen praktisch erprobt werden soll, ob sich der Unterricht im Lateinischen auf den Gymnasien und Realgymnasien ohne Gefährdung der Lehrziele von Sexta aus oder der Unterricht im Griechischen auf dem Gymnasium von Untertertia aus um einige Stufen heraufschieben läfst.

Dafs man auch mit diesen Versuchen, denen noch die grofsen Humanisten an der Wende des vorigen und dieses Jahrhunderts fraglos zugestimmt hätten, lediglich auf ältere Schuleinrichtungen zurückgreift, ist bekannt.

Dafs diese Versuche im Falle ihres Gelingens eine gewisse Bedeutung hätten, kann nicht bestritten werden.

Abgesehen von der Lösung der Schulfrage für kleine und mittlere Städte würde Eins erreicht: bei einem gemeinsamen Lehrplane von Sexta bis Untertertia kann gleichmäfsig entschieden werden, nicht etwa, ob ein Schüler auf das Gymnasium, das Realgymnasium oder auf die Oberrealschule gehört, wohl aber, ob er sich überhaupt für eine höhere Schule eignet oder nicht. In diesem Sinne ist der gemeinsame dreistufige Unterbau eine Bedingung einer zweckmäfsigen Sichtung des Schülermaterials.

Abgesehen von diesen Punkten stellen jene Versuche nur eine interessante Phase dar in dem 'struggle for life' unter den Fremdsprachen.

Es wurde schon hervorgehoben, dafs der Lehrplan des preufsischen Gymnasiums seit den Tagen W. v. Humboldts nicht etwa durch eine Verstärkung von Mathematik und Naturwissenschaften ruiniert worden ist, wie man zu sagen pflegt, sondern durch das Eindringen der modernen Fremdsprachen, welches sich schrittweise verfolgen läfst.

Vermag das Gymnasium die modernen Fremdsprachen nicht wieder auszuscheiden[1]), so bieten sich ihm zwei Wege zur Rettung. Entweder mufs es

[1]) Wenigstens aus dem Unterbau d. h. bis einschliefslich Untersekunda.

zu einem vierstufigen Oberbau übergehen, wie ihn übrigens auch der Plan des Humboldtschen Kreises vorsah, oder es mufs in die Bahn der philologisch-historischen Fachschule einlenken, d. h. in seinem Lehrplane ein Mischsystem von Allgemeinbildung und philologischer Berufsbildung zur Geltung bringen.

Im letzteren Falle würde die Oberrealschule gezwungen sein, für sich ein Mischsystem von Allgemeinbildung und mathematisch-naturwissenschaftlicher Berufsbildung anzunehmen.

Bei diesem Zustande, der z. B. in Württemberg besteht[1]), würde eine Arbeitsteilung zwischen Gymnasium und Oberrealschule, wie sie der Mehrheit der Berliner Dezemberkonferenz vorschwebte, eintreten können.

Dafs diese Arbeitsteilung nach einer gewissen Zeit bei der mehr und mehr fortschreitenden Auflösung der festen Standesunterschiede zu einem gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Oberrealschule führen mufs, und dafs dieser Unterbau kein gymnasiales Gepräge erhalten kann, unterliegt keinem Zweifel.

Die preufsische Schulverwaltung hat den Standpunkt der Arbeitsteilung nicht eingenommen, getreu ihrem Begriffe von Allgemeinbildung.

Eine folgerichtige Entwickelung gemäfs den Ansätzen vom Jahre 1882 und vom Jahre 1892 mufs hier in Zukunft von den drei Vollanstalten zu einem Gymnasium mit bestimmten fremdsprachlichen Varianten führen.[2])

Das humanistische Kernstück des Lehrplans 'Religion, Deutsch und Geschichte' und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet lassen neben Erdkunde und Zeichnen einen gewissen Raum frei, welcher im Unterbau für den energischen Betrieb einer Fremdsprache und aufserdem für eine zweite völlig Platz bietet, im Oberbau allenfalls auch noch für eine dritte.[3])

Würde man in Bezug auf die Wahl dieser Fremdsprachen eine gewisse Freiheit lassen, ohne dabei die Berechtigungen der Anstalten von der Wahl

---

[1]) Abgesehen von dem Realgymnasium v. Dillmanns und den wenigen Anstalten, welche diesem folgen.

[2]) Dabei mag auf die Wandlung in der Zweckbestimmung des fremdsprachlichen Unterrichtes von 1856 bis 1892 hingewiesen werden. Die Lehrpläne von 1882, welche in der Mitte stehen, sprechen noch von 'formaler Bildung', beschränken sie aber nicht mehr auf das Lateinische und Griechische. Die Lehrpläne von 1892 kennen nur noch eine 'sprachlich-logische Schulung', welche durch Lateinisch und Französisch in gleichem Mafse zu erreichen ist. In Zukunft wird man nur noch von 'sprachlicher Schulung' durch den Unterricht in der Muttersprache und in den Fremdsprachen hören, da der hohe Wert der Beschäftigung mit den Sprachen gerade durch deren alogischen Charakter mitbedingt ist. Vgl. dazu auch Cauers Aufsatz über formale Bildung in den preufsischen Jahrbüchern, Bd. 64. Dafs der Ausdruck 'Klassische Bildung', welcher in den Lehrplänen von 1882 noch gelegentlich (S. 19) vorkommt, in den Lehrplänen von 1892 verschwunden ist, mag auch noch angedeutet werden. Hier giebt es nur noch 'klassische Schriftsteller' der verschiedenen Nationen.

[3]) Von Obersekunda an könnte auch das neusprachliche Gymnasium (Oberrealschule) Lateinisch treiben, um den kulturellen Anschlufs der Gegenwart an die Vergangenheit zu erreichen. Das altsprachliche Gymnasium lehrt auch jetzt Französisch! Vgl. dazu meine Pläne in 'Kultur und Schule', S. 197 ff.



dieser Fremdsprachen abhängig zu machen, so könnten ein altsprachliches, ein neusprachliches und ein gemischtsprachliches Gymnasium friedlich nebeneinander wirken.

Dieser Frieden könnte auch bei den augenblicklich geltenden Lehrplänen hergestellt werden und dann eine gesunde Grundlage für eine sachgemäfse, durch keine äufseren Rücksichten gehemmte Entwickelung der einzelnen Schularten werden.

Man brauchte dazu nur eine Reihe von Beschlüssen der Dezemberkonferenz, welche ja doch durch die Vertreter des altsprachlichen Gymnasiums beherrscht wurde, etwa auf folgende Form zu bringen:

1. Die Reifezeugnisse von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule werden einander genau gleich gestellt.
2. Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Nachweis im Hinblick auf die Unterschiede der Schulbildung für diesen oder jenen Beruf als nötig erachtet wird, sind in der Berufsprüfung (Staatsexamen) darzulegen.
3. An den Universitäten und an den anderen Hochschulen oder wenigstens an einzelnen von ihnen sind Anfangs- und Übergangsvorlesungen für den Ausgleich der Unterschiede in der Schulbildung einzurichten.[1])

Diese Festsetzungen würden durchaus dem Begriffe der Allgemeinbildung entsprechen, gemäfs welchem die preufsischen Anstalten eingerichtet sind.

Dafs sie nicht einseitig von der preufsischen Regierung getroffen werden können, sondern nur auf Grund von Verhandlungen mit den anderen Regierungen und zum Teil mit den Reichsbehörden, und dafs analoge Verhältnisse natürlich für die anderen Regierungen gelten, erschwert hier jede Lösung.

Wären diese Festsetzungen getroffen worden, so würde die preufsische Regierung auch keine Enttäuschung in Bezug auf die Verminderung des sogenannten Gelehrtenproletariats erlitten haben, auf welche ja die neue Ordnung des Schulwesens ganz besonders hinwirken sollte.

Diese Enttäuschung wird bereits amtlich offen zugegeben. Wo der Fehler im Ansatze liegt, ist aber durchaus klar: eine strenge und gleichmäfsige Sichtung des Schülermateriales auf den höheren Schulen ist für Preufsen nur möglich, wenn kein Monopol mehr die Wahl der Anstalt beeinflufst, und wenn die Lehrpläne der einzelnen Anstalten den Schülern, welche an der Grenze von Quarta und Untertertia, vor allem aber an der Grenze von Untersekunda und Obersekunda abgehen wollen, den Weg ins Leben erleichtern.

Dafs in Bayern, Sachsen und Württemberg schon längst ein kräftiges, lateinloses Schulwesen emporgeblüht ist, auf das man in Preufsen bei der Neuordnung (vgl. z. B. in der Denkschrift Nr. 1) mit gewissen Hoffnungen blickte, ist eine Sache für sich.

Norddeutschland, einschliefslich Badens, und Süddeutschland, einschliefslich Sachsens, zeigen nun einmal in vielfacher Hinsicht verschiedene Gepräge, die für das Gebiet des Schulwesens schon durch Namen wie Joh. Schulze und Fr. Thiersch hinlänglich bezeichnet werden.

---

[1]) Vgl. die Einrichtungen der technischen Hochschule in Stuttgart.

Die glänzende Entwickelung des Fortbildungsschulwesens und des niederen und mittleren Fachschulwesens auf der einen Seite jener Grenze und der Stillstand[1]) auf diesen Gebieten in Preufsen (abgesehen von den Schulen für die Landwirtschaft) geben eine weitere Charakteristik.

Dort hat man ein offenes Auge für die Bedürfnisse aller Berufe und ist deshalb auch geneigt, dem Gymnasium eine Hinneigung zur philologisch-historischen Fachschule zu gestatten und daneben vielleicht ihm entsprechende Anstalten mit einer Hinneigung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule zuzulassen, hier stellt man einen bestimmten Begriff der Allgemeinbildung in den Mittelpunkt aller Erörterungen.

Ein Beispiel mag den Unterschied verdeutlichen: die Realanstalten Württembergs, welche den preufsischen Oberrealschulen annähernd entsprechen, geben ihren Abiturienten soviel mathematisch-zeichnerische Fachbildung mit, dafs sie das Studium der Maschinentechnik mit 7 Semestern beenden, während die Abiturienten der Gymnasien Württembergs dazu 9 Semester brauchen, in Preufsen dagegen ist die Studienzeit auf den technischen Hochschulen für die Abiturienten der Gymnasien und der Oberrealschulen genau dieselbe, weil hier der Unterschied der Anstalten fast nur in der fremdsprachlichen Variante liegt.

Die Stellung, welche die Majorität der Dezemberkonferenz in der Berechtigungsfrage einnahm, entsprach den Verhältnissen Württembergs, welche sich dort durchaus bewährt haben, stand aber im Widerspruch zu der Überlieferung des preufsischen Schulwesens.

Gegenüber dem Drängen nach einer Arbeitsteilung zwischen Gymnasium und Oberrealschule griff die preufsische Schulverwaltung zurück auf den Begriff der Allgemeinbildung, welchen sie bei der Übernahme der lateinlosen Anstalten des Handelsministeriums geprägt und verteidigt hatte, und gestaltete ihn weiter aus.

Nachdem nun der Unterschied zwischen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule in Preufsen im wesentlichen auf die fremdsprachliche Variante beschränkt worden ist, welche bei der anerkannten Äquivalenz der Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung und bei dem vorgeschriebenen stofflichen Ausgleiche im deutschen Unterrichte als durchaus unerheblich angesehen werden mufs, ergiebt sich für die preufsische Schulverwaltung als zwingende Folgerung die völlige Gleichstellung der Reifezeugnisse der drei Vollanstalten[2]), d. h. die Ausdehnung des alten Gymnasialmonopoles auf alle gleichstufigen Anstalten.

Dem gegenüber steht die Forderung einer Arbeitsteilung, wie sie sich für Württemberg bewährt hat, gemäfs den Bedürfnissen bestimmter Berufs-

[1]) In den allerletzten Jahren scheint allerdings auch hier die Entwickelung, die in den siebziger Jahren zu stocken begann, wieder in Flufs zu kommen.

[2]) Vgl. den Vortrag von Matthias in Düsseldorf (jetzt Provinzial-Schulrat in Coblenz) auf der letzten Hauptversammlung (1897) des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens: Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und Gymnasialbildung. Vgl. ferner Lentz zu 'Kultur und Schule' in der Zeitschrift für Reform der höheren Schulen, 1897, Nr. 2.



gruppen[1]), sie führt zu einer Zerlegung des alten Gymnasialmonopoles in Untermonopole für die einzelnen Anstalten.

Je schärfer die Teilung nach Berufsgruppen in den Lehrplänen der einzelnen Anstalten hervortritt, um so gröfser wird auch die Aussicht eines gemeinsamen Unterbaues, in dem die modernen Fremdsprachen gegen die alten Fremdsprachen siegreich vorrücken.

Innerhalb der preufsischen Organisation ist ein kräftiges altsprachliches Gymnasium möglich, gerade auf der Grundlage der Äquivalenz der Fremdsprachen behufs sprachlicher Schulung, freilich nur unter Aufgabe des sogenannten Monopoles.

Welcher Weg ist für unser Volk bei dem schweren Ringen um seine Stellung auf dem Weltmarkte der richtige?

Unda fert, nec regitur.

* * *

Zu vorstehender Abhandlung vgl. Wernicke 'Kultur und Schule', Osterwieck a./Harz, 1896, und den gleichnamigen Artikel in Reins encyklopädischem Handbuche, ferner den Vortrag 'Allgemeinbildung und Berufsbildung' auf der Naturforscherversammlung von 1897, 'Meister Jakob Böhme, ein Beitrag zur Frage des nationalen Humanismus', Braunschweig, Programm 1898, 'Aus dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasialunterrichts' in den Hallischen Lehrproben, Heft 42 u. f. und 'Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung in ihrer Stellung zum modernen Humanismus', Berlin 1898.

Vgl. ferner Wernicke 'Deutsche Handelshochschulen' in Reins Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1898, und 'Die Bewegung für das kaufmännische Unterrichtswesen Deutschlands' im Braunschweiger Magazin, 1897, Nr. 10.

---

[1]) Im Norden wird sie neuerdings durch die Hamburger Schulverwaltung vertreten.



DIE ERRICHTUNG EINES ALUMNATS AN DER ZWICKAUER SCHULE (1544)

Von Ernst Fabian

Mag auch einerseits die von verschiedenen Seiten aufgestellte Behauptung, dafs die Reformation eine zerstörende Wirkung auf die Universitäten und Schulen ausgeübt habe, einer gewissen Berechtigung nicht entbehren, so kann anderseits doch auch nicht energisch genug immer und immer wieder darauf hingewiesen werden, dafs der Schaden, den das deutsche höhere Schulwesen durch den Eintritt der Kirchenspaltung erlitt, denn doch nur vorübergehend war, und dafs die Ratsherrn der der Reformation zugewandten deutschen Städte, dem thatkräftigen Eintreten Luthers und Melanchthons für die Schulen nachfolgend, mit anerkennenswertem Eifer teils für die Reorganisation der bestehenden Stadtschulen, teils für die Gründung neuer eintraten, so dafs in verhältnismäfsig kurzer Zeit der entstandene Schaden nicht nur beseitigt, sondern auch das ganze höhere Schulwesen auf neuer, humanistisch-protestantischer Grundlage fest begründet war.

Auch die Stadt Zwickau, die es sich zum Ruhme anrechnen kann, dafs sie von jeher, und zwar schon in sehr früher Zeit, dem Schulwesen eine Aufmerksamkeit zugewendet habe, wie nur wenige Städte neben ihr im deutschen Vaterlande, und deren weithin berühmte Schule, eine der ältesten[1]) in den sächsischen Landen, am Ausgange des 15. Jahrhunderts unter dem Rektorate des M. Valentin Strödel (1476—90) nach der Angabe des Zwickauer Chronisten Peter Schumann[2]) 900 einheimische und auswärtige Schüler zählte, hat es sich unter dem Einflusse der Reformation und des innerlich mit ihr verbundenen Humanismus angelegen sein lassen, für ihr Schulwesen in ausgiebigster Weise zu sorgen. Errichtete man doch sogar 1519 unter dem Eindrucke der ersten frischen Begeisterung für die griechischen Studien neben der unter der Leitung M. Stephan Roths stehenden lateinischen Stadtschule eine griechische Schule, die, geleitet von dem berühmten M. Georgius Agricola von Glauchau, einem Schüler Mosellans, in ihrer Art dazumal geradezu einzig dastand und allent-

---

[1]) Die ersten Anfänge der Zwickauer Schule lassen sich bis an das Ende des 13. Jahrhunderts zurückverfolgen: schon 1291 erscheint in einer Kirchenurkunde nach einigen als Zeugen namhaft gemachten Zwickauer Priestern auch ein Schulmeister Heinrich (Heinricus, rector scholae). S. Herzog, Gesch. des Zwickauer Gymnasiums, S. 1 f. Joh. Müller, Die Anfänge des sächs. Schulwesens im Neuen Archiv für Sächs. Gesch. VIII S. 32.

[2]) P. Schumanns hdschr. Annal. I ao. 1490 (Zwick. Ratsschulbibliothek).

halben eine derartige Aufmerksamkeit erregte, dafs selbst 'Doktores und Magistri' herbeiströmten. Als dann der treffliche Stephan Roth 1521 die Vaterstadt verliefs, um die Schule zu Joachimsthal im Erzgebirge zu reorganisieren, wurden beide Gelehrtenschulen unter Agricolas Leitung vereinigt. Leider verliefs dieser bereits 1522 seine Stellung, um in Leipzig seine Studien fortzusetzen. Es darf wohl ferner auch als ein Ausflufs des lebhaften Interesses, das die leitenden Männer der Stadt für die Schule hegten, betrachtet werden, wenn man den Nachfolger Agricolas, den neuen Rektor M. Leonhard Nather oder Natter von Lauingen a. d. Donau, wenige Wochen nach Antritt seines neuen Amts beauftragte, eine neue Schulordnung aufzurichten[1]), die denn auch im folgenden Jahre unter dem Titel 'Ordnung defs Nawen Studij vnd yetzt aufgerichten Collegij yn fürstlicher Stadt Zwickaw. Auf drey Hauptsprachen Hebraysch Grichisch Lateinisch gestelt' in der eben erst errichteten Druckerei von J. Schönsperger in Druck erschien. Freilich wird man wohl annehmen müssen, dafs diese Schulordnung, wiewohl sie später durch den damals an der Zwickauer Schule wirkenden Joh. Rivius auch die Schulen von Annaberg, Freiberg und Meifsen beeinflufste[2]), mehr ein Prunkstück[3]) war, weil sie mehr versprach, als sie halten konnte. Denn wir sehen, wie die Schule trotz aller Fürsorge des Rats, trotz der trefflichen Lehrer, infolge der Ungunst innerer und äufserer Verhältnisse unter Nather und seinem Nachfolger M. Georg Neumann (Neander) von Zwickau mehr und mehr in Verfall geriet.[4]) Eine Änderung in diesen unerquicklichen Verhältnissen trat erst ein, als der Rat nach dem Weggange Neumanns auf die warme Fürsprache Georg Agricolas den Belgier M. Petrus Plateanus, einen ausgezeichneten Gelehrten und einen Pädagogen von Gottes Gnaden, zum Rektor wählte, der den Unterricht der berühmten Hieronymianerschule zu Lüttich genossen und in Wittenberg zu den Füfsen Melanchthons gesessen hatte. In diesem trefflichen Gelehrten und Pädagogen war endlich der Mann gefunden, der die Schule wieder aus ihrem Verfalle emporhob und ihr eine Blüte und einen Glanz verlieh, dafs sie weit

[1]) Vgl. über diese Verhältnisse die ausführlichere Darstellung in meiner Abhandlung über 'M. Petrus Plateanus, Rektor der Zwickauer Schule von 1535—1546', im Zwickauer Gymnasialprogramm 1878, S. 1 ff.

[2]) S. Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae (Monum. Germ. Paedag. Bd. VII): S. 429 Anm. 2. Vgl. J. Müller, Die Zwickauer Schulordnung von 1523, Neue Jahrb. für Philologie u. Pädagogik 120. Bd. (1879) S. 476 ff.

[3]) S. Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts, Leipzig 1885, S. 121. Sollten doch sogar die Schüler der zweiten Klasse unterrichtet werden über den Ackerbau, die Baukunst, die Rechte und Arzneikunst. S. Weller, Altes aus allen Teilen der Gesch. u. s. w. II S. 686.

[4]) Bemerkenswert ist es, wie sich gerade in dieser Zeit des Verfalls der Gelehrtenschule in den bürgerlichen Kreisen, insbesondere unter den Handwerkern, eine Bewegung geltend machte, die darauf abzielte, den Knaben einen einfacheren, den Bedürfnissen des praktischen Lebens mehr entsprechenden Unterricht zu gewähren, eine Bewegung, der sich der Rat auf die Dauer nicht widersetzen konnte. Vgl. darüber sowie über die damals errichtete 'Maydleinschule' meinen Aufsatz 'Die Anfänge des Zwickauer Volksschulwesens' in der Festschrift zur X. Generalvers. des Allgem. Sächs. Lehrervereins, Zwickau 1894, S. 86—108.

und breit alle anderen Schulen in den Schatten stellte.[1]) Sein ganzes Leben war der Schule geweiht, in treuem Schuldienste erkannte er eine Hauptverpflichtung gegen Kirche und Staat. Seine zahlreichen Schüler erkannten mit Dank, wie er sie auf klar bestimmten Wegen sicher und methodisch vorwärts brachte, mit begeisterten Worten rühmen sie sein wunderbares pädagogisches Geschick, die gewaltige Energie in der Aufrechterhaltung der Disziplin.[2]) Ein besonderes Verdienst nicht nur um die Schule, sondern um die ganze Stadt erwarb er sich dadurch, dafs er, um dem wissenschaftlichen Streben seiner Schüler Gelegenheit zu weiterer Befriedigung zu geben, Anregung zur Errichtung der Schulbibliothek gab.[3]) Erfolg und Anerkennung wurden seinem Wirken in reichstem Mafse zu teil, Rat und Bürgerschaft sowie die Gelehrten in Wittenberg hielten ihn in hohen Ehren und unterstützten ihn auf jede Weise in seiner Thätigkeit. Sein Name wurde bald in den weitesten Kreisen bekannt, und die Zwickauer Schule erlangte unter seiner Leitung nicht nur in Sachsen und Deutschland, sondern auch bei den auswärtigen Nationen einen solchen Ruf, dafs ganze Scharen von wissensdurstigen Jünglingen, zum Teil den vornehmsten adligen Familien angehörend, nach Zwickau strömten. Gerade diese aufserordentliche, mit jedem Jahre sich steigernde Frequenz, deren sich die Schule unter dem Regimente des Plateanus erfreute, bewirkte aber, dafs sich die vorhandenen Schulräumlichkeiten, die sich in der Hauptsache in dem 1479 von dem berühmten Zwickauer Patrizier Martin Römer[4]) erbauten, später unter dem Namen der alten Kantorei bekannten und 1878 abgebrochenen Schulgebäude[5]) befanden, gar bald als völlig unzureichend erwiesen. Da galt es denn, neue, geeignete Räumlichkeiten zu beschaffen. Schon seit langer Zeit hatte der Rat mit Rücksicht auf das stete Anwachsen der Schülerzahl sein Augenmerk auf den geräumigen Wirtschaftshof des Grünhainer Klosters in der 'langen Gasse' (jetzt Schulstrafse) gerichtet, wo der klösterliche Hofmeister oder Amtmann für die in der Nähe von Zwickau gelegenen ansehnlichen[6]) Besitzungen des Klosters seine Wohnung und seine Geschäftsräume hatte. Die bereits 1528[7]) vom Rate mit dem Kurfürsten betreffs der Überlassung des

---

[1]) S. meine Abhandlung über Plateanus S. 6 f.

[2]) Dieser straffen Disziplin verdankte damals die Zwickauer Schule den weitverbreiteten Spitznamen 'Zwickauer Schleifmühle'. S. meinen Plateanus, S. 16. 20 f.

[3]) Wiewohl diese erst durch die ihr später testamentarisch vermachte reichhaltige Bibliothek Stephan Roths ihre eigentliche Bedeutung erhielt, so wird doch Plateanus ausdrücklich in verschiedenen Aktenstücken als 'primus fundator' der Bibliothek bezeichnet.

[4]) Vgl. Herzogs Biographie von diesem um Zwickau hochverdienten Mann, der von 1475—83 die Stellung eines kurfürstlichen Amtshauptmanns bekleidete; im Zw. Wochenbl. 1856, Nr. 78 79. 81 und im 14. Heft der Mitteil. des Kgl. Sächs. Altertumsvereins (1865) S. 49—63.

[5]) Aufser diesem Schulgebäude ist noch von einem 'Schulheuselein' die Rede, über das nichts weiter bekannt ist. S. Zwickauer Ratsprotokoll (R. P.) Mich. 1542 — ebendahin 1544, Bl. 19[b].

[6]) Das Kloster verfügte über einen Besitz von 5 Städten und etwa 40 Dörfern.

[7]) Zw. Copeybuch 1527/28, Bl. 207[b]. 247.

geräumigen Gebäudes zu Schulzwecken angeknüpften Unterhandlungen zerschlugen sich zwar, als dann aber 1536 das Kloster selbst säkularisiert wurde, erneuerte der Rat seine Bemühungen, den Kurfürsten Johann Friedrich den Grofsmütigen zur Überlassung des dem Fiskus anheimgefallenen Klosterhofes zu bewegen. Der Landesherr war zwar für seine Person nicht abgeneigt, dem Bittgesuche des Rates zu willfahren, und genehmigte in einem Schreiben[1]) vom 4. Juli die Überlassung des Hofes unter der Bedingung, dafs ihm der Rat eine 1498 für die Befreiung des Grünhainer Klosters von allen bürgerlichen Abgaben vom Abte erhaltene Abfindungssumme im Betrage von 400 mfl.[2]) wiedererstatte und aufserdem 300 mfl. zum Baue eines neuen aufserhalb der Stadt gelegenen Vorwerks für die Bewirtschaftung der Klostergrundstücke entrichte. Auch sollte sich der Rat mit dem damaligen Klostervogt oder Amtmann Anselm v. Thumshirn, dem auf eine Reihe von Jahren der Hof übertragen worden war, ins Einvernehmen setzen und ihm für die Zeit seiner Amtsführung eine andere 'bequeme' Wohnung in der Stadt anweisen, da sonst kaum anzunehmen sei, dafs er gutwillig den Hof räumen werde. Sei es nun aber, dafs der Amtmann nicht weichen wollte, sei es, dafs man gewisse Rücksichten auf ihn nehmen zu müssen glaubte, kurz, die Räumung unterblieb zunächst, und die Schule mufste sich mit den bisherigen Räumlichkeiten begnügen. Erst der am 24. November 1541 erfolgte Tod des Klostervogts brachte die Stadt der Möglichkeit, den Grünhainer Hof zu gewinnen, näher, und der Rat liefs sich keine Mühe verdriefsen, das längst ersehnte Ziel zu erreichen und damit den geradezu unhaltbar gewordenen Zuständen in der Schule ein für allemal ein Ende zu machen. Jedes neue Jahr brachte neue Schüler, die Lehrzimmer vermochten die Menge der Schüler nicht mehr zu fassen. Mit Rücksicht darauf, dafs eine grofse Anzahl fremder Schüler nur schwer unterzubringen war, kam man, wie sich auf Grund wichtiger, bisher unbekannt gebliebener Aktenstücke des 'Ernestinischen Gesamtarchivs zu Weimar'[3]) ergiebt, auf den Gedanken, mit der Schule ein Alumnat oder Pädagogium, wie man derartige Anstalten damals zu nennen pflegte[4]), zu verbinden. Selbstverständlich erforderte ein so bedeutendes Unternehmen, wie es die Umwandlung des Grünhainer Hofes zu Schulräumen sowie die Errichtung eines Alumnats war, einen ganz ungewöhnlichen Kostenaufwand. Infolgedessen beschlofs man, den

---

[1]) S. Zwickauer Ratsprotokoll (Z. R. P.), Montags nach Chiliani [10. Juli]. Datiert ist die Urkunde: Torgaw, Dinstags nach Visitationis Mariae [4. Juli] Anno XXXVj°.

[2]) Vgl. Herzog, Chronik der Kreisstadt Zwickau I S. 160 und II S. 160.

[3]) Das betreffende Aktenkonvolut (Reg. O, 1542, Nr. 552) umfafst 1. einen Bericht des Bürgermeisters Osw. Lasan, 2. einen meines Wissens noch nicht veröffentlichten Brief Melanchthons, 3. ein Schreiben des Schulrektors M. Petrus Plateanus, alle an den Kurfürsten gerichtet, und 4. die eigenhändig in lateinischer Sprache geschriebene Hausordnung für das zu errichtende Alumnat nebst zwei deutschen Exemplaren derselben.

[4]) Vgl. R. Menge, Art. 'Alumnat' in Reins 'Encyklop. Hdbch. d. Pädagogik' I 60 ff. Schimmelpfeng: 'Über Internatserziehung', im Hdbch. der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausgeg. v. Baumeister II 2 S. 225 ff. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen, Mon. Germ. Paed. Bd. VIII S. 602 (Anm. z. S. 26[21]).

Kurfürsten um Unterstützung bei dem grofsen Werke zu bitten und zugleich auch Luther und Melanchthon um ihre Vermittelung in dieser Angelegenheit anzugehen, wozu sich denn auch beide gern bereit finden liefsen. Der für die Sache begeisterte Bürgermeister M. Oswald Lasan, der beim Kurfürsten Johann Friedrich in grofsem Ansehen stand, unternahm es, den Landesherrn selbst für das Unternehmen zu interessieren, und begab sich zu Anfang des Jahres 1542 in eigner Person an den Hof, wo er dem Kurfürsten die Gesichtspunkte, nach denen die neue Anstalt errichtet werden sollte, in einem schriftlichen Gutachten[1]) vorlegte und zugleich auch mit eindringlichen Worten die nachdrückliche Unterstützung des Landesherrn erbat, damit durch dessen Vorgehen dann auch die wohlhabenden Adligen und Bürger in der Unterstützung der neuen Anstalt durch Errichtung von Stipendien und Legaten zur Nacheiferung angespornt würden. Vier Punkte waren es hauptsächlich, auf die der Bürgermeister das Interesse des Kurfürsten hinzulenken suchte. Erstens bat er, dafs die Unterstützung, die der dermalige Rektor Plateanus für seine Person vom Altenburger St. Georgenstifte bezöge, für alle Zeiten dem Inhaber des Rektorats zugesprochen würde. Zweitens suchte er zur Unterstützung der armen Knaben, 'die da gemeyniglich treffliche feine Ingenia haben', um Überlassung von jährlich 60 Scheffeln Korn und Weizen aus den Einkünften der von dem reichen Zwickauer Patrizier Hans Federangel[2]), dem Freunde Martin Römers, seinerzeit gestifteten Kartause bei Crimmitschau nach. Drittens begehrte er mit Rücksicht auf die hohe Schülerzahl — 600 — und die sich dadurch stetig steigernde Arbeitslast der Schuldiener, d. h. der neben dem Rektor amtierenden Lehrer, zu ihrer bisherigen Besoldung eine Gesamtzulage von 100 Gulden aus dem 'Gemeinen Kasten'. Viertens bat Lasan den Kurfürsten darum, dem Rate die Summe von 300 Gulden[3]) aus dem Kaufpreise für den Grünhainer Hof als Grundstock für die Errichtung der neuen Schulanstalt gegen 5% Zinsen gnädigst zu überlassen.

Auch die beiden Reformatoren Luther und Melanchthon nahmen Gelegenheit, in eigenhändigen Schreiben vom 1. und 2. Januar 1542, worin sie ihrer Freude und Teilnahme an dem Vorgehen der Zwickauer Behörden Ausdruck gaben, bei dem Kurfürsten ein gutes Wort einzulegen. Erst durch die in Weimar vorgefundenen Aktenstücke erhält der vielberufene Brief[4]) Luthers an den Kurfürsten, worin er die beiden Schulen Zwickau und Torgau 'für andern zwey treffliche kostliche und edle Kleinoder' nennt, seine eigentliche Erklärung. Wenn Luther in dem erwähnten Briefe ferner schreibt: 'Vnd mir sehr herzlich gefallen hat, dafs die zu Zwickau von sich selbs solcher Sachen sich so ernstlich und tapferlich annehmen und treiben, da sonst in andern Städten und Oberkeiten solch Lundtrosse und Schlungel oder gottlose Geizhälse regieren,

[1]) S. Beil. A.

[2]) Vgl. über ihn Herzog, Hanns Federangel, ein mittelalterliches Lebensbild. Webers Archiv f. sächs. Gesch. N. F. Bd. I (1875) S. 260 ff.

[3]) D. h. die zum Bau des neuen Vorwerks ursprünglich bestimmte Summe.

[4]) S. de Wette, Dr. Martin Luthers Briefe u. s. w. Bd. V S. 421 f.

die wohl so viel weltlicher Andacht haben, dafs sie wollten, Christus mit Kirchen und Schulen wären, da der Leviathan regiert', so konnte Zwickau mit diesem übrigens wohlverdienten Kompliment um so zufriedener sein, als sich daraus erkennen läfst, dafs sich der langjährige Groll, den der grofse Reformator wegen früherer Kompetenzstreitigkeiten mit dem Rate betreffs der Wahl und Entlassung von Geistlichen gegen die Stadt gefafst hatte, völlig gelegt zu haben scheint. Von Wichtigkeit ist übrigens der Brief auch insofern, weil er allein die Bemerkung enthält, dafs der Rat die kurfürstliche Unterstützung nicht für immer, sondern nur für einen Zeitraum von sechs Jahren begehre. Melanchthon[1]) begründet in seinem vom 2. Januar datierten Briefe sein Unterstützungsgesuch zunächst mit der Unzulänglichkeit der Schulräume, die so eng seien, dafs ein grofser Haufe der Schüler vor den Stuben stehen müsse, sowie mit der betrübenden Thatsache, dafs bei der grofsen Schülerzahl die fremden armen Schüler keine Wohnung finden könnten. Von der Hoffnung ausgehend, dafs die bewährte Opferfreudigkeit der Zwickauer Bürger sich auch jetzt der Schule gegenüber nicht verleugnen werde, richtet er zugleich auch an den Kurfürsten die Bitte, die Stadt bei dem bevorstehenden Werke gnädig zu unterstützen, zumal da sich ein grofser Mangel an Gelehrten bemerkbar zu machen beginne. Was den in dem Aktenkonvolut ebenfalls befindlichen Brief[2]) des Schulrektors M. Petrus Plateanus anlangt, so beschäftigt er sich hauptsächlich mit den persönlichen Angelegenheiten und speziell mit der Zukunft des trefflichen Gelehrten. Indem Plateanus mit aller Bescheidenheit, aber zugleich auch nicht ohne ein gewisses Selbstgefühl auf seine bisherige Thätigkeit als Schulmann hinweist, bittet er, um auch für die Zeit, wo er nicht mehr dienstfähig sein werde, für sich und seine Familie eine Versorgung zu haben, um eine Präbende am Stifte Altenburg. Welchen Erfolg die Verwendung der Wittenberger Herren, namentlich aber die Sendung des Bürgermeisters Lasan an den Hof gehabt habe, läfst sich im einzelnen nicht nachweisen. Nur soviel wissen wir, dafs trotz der vielfachen und eindringlichen Fürsprache erst unter dem 2. Oktober 1542 durch einen kurfürstlichen Erlafs[3]) an den Schösser Wolf Beham (Böhme) die endgültige Überweisung des Grünhainer Hofes an den Rat gegen Zahlung der festgesetzten Summe von 400 fl. erfolgte. Dem von Michaelis genannten Jahres an als Klosteramtmann in Aussicht genommenen Martin Scharfenstein wurde bedeutet, er 'möchte sich anderswo vnterbringen', der Schösser aber sollte die 400 fl. vorläufig in seiner Verwahrung im Amte behalten. Da in diesem Schreiben des Kurfürsten nur von der Übergabe der 400 fl., die der Rat früher vom Abte erhalten hatte, an den Schösser, nicht aber von der Bezahlung der aufserdem zum Bau eines neuen Vorwerks geforderten 300 fl. die Rede ist, so ist wohl die Vermutung gerechtfertigt, dafs

---

1) S. Beil. B. 2) S. Beil. C.

3) Zw. Ratsarchiv (Z. R. A.) 1. Alme, 13. Schubk. Nr. 12. Eine Abschrift davon im Ratsprotokoll. Die Auszahlung der 400 fl. an den kurfürstlichen Schösser erfolgte nach Ausweis des 'Chammerbuchs' Ausgabeteil Mich. 1542 — ebendahin 1543, S. 6. Dornstags nach Dionysij [10. Okt.] 1542.

der Kurfürst den Bitten des Bürgermeisters Lasan entsprechend diese Summe der Stadt für die Einrichtung des Grünhainer Hofes überlassen haben werde.

Die Übergabe des Hofes erfolgte am 10. Oktober unter grofsen Feierlichkeiten[1]) durch den Schösser an den Rektor Plateanus. Die Kosten aber, die der Stadt durch die Einrichtung des neuen Pädagogiums und namentlich wohl auch durch einen ausgedehnten Umbau des Grünhainer Hofes erwuchsen, waren so bedeutend, dafs der Rat im Vertrauen auf die Zuneigung, die die Ernestiner von jeher[2]), und ganz besonders auch der damals regierende Kurfürst Johann Friedrich, der Stadt bewiesen hatten, auf den Vorschlag des Rektors Plateanus und einiger anderen Herren den Versuch zu machen beschlofs[3]), von dem Kurfürsten auch die 400 fl., die sich noch in der Verwahrung des Schössers befanden, wenn nicht ganz so doch wenigstens zu einem guten Teil zu bekommen. Sei es nun aber, dafs man gleich von Anfang an der Erfüllung dieser Bitte nicht allzukühne Hoffnungen entgegenbrachte, sei es, dafs man in dem Umbau keine Verzögerung eintreten lassen wollte, man beschlofs[4]) bald nachher auf Ansuchen des Bürgermeisters Lasan, des Ratsherrn und Schulinspektors Dr. Nather und des Rektors Plateanus zum Umbau des Grünhainer Hofes eine Anleihe vom 'gemeinen Gut' d. h. aus der Stadtkasse zu bewilligen, bis so lange, 'dafs man die alte Schul und das Schulhäuselein' verkaufen könne, aus deren Erlös dann die Anleihe zurückerstattet werden sollte. Da nun aber der völlige Umbau offenbar mit gröfseren Kosten verknüpft war, als man ursprünglich angenommen haben mochte, so fafste man, jedenfalls um auch vor allen Dingen für die Unterbringung der fremden Schüler Raum zu gewinnen, Mittwoch nach Conversion. Pauli [31. Januar] 1543[5]) den Beschlufs, 'erstlich die zwo grossen stuben nach aller notdurfft zu bawen vnd zurichten zu lassen', während die übrigen baulichen Veränderungen auf die folgenden Jahre verteilt werden sollten. Wie die Ratsrechnungen ('Chammerbücher') der folgenden Jahre ausweisen, wurde denn auch jedes Jahr eine gröfsere oder geringere Summe zum Ausbau der Gebäude verwendet. Der Umstand, dafs die Ausgaben für den Schulbau in der ersten Bauperiode 1542/43 115 gßo 36 gr. 7 ₰ (ca. 330 fl.), in der zweiten Periode 1543/44 31 gßo 48 gr. 3 ₰

---

[1]) Vgl. meinen Plateanus im Zw. Gymnasialprogramm v. 1878, S. 22 f.

[2]) So insbesondere Kurfürst Friedrich der Weise, der nach einer Mitteilung des kurfürstlichen Diplomaten und ehemaligen Zwickauer Ratsherrn Dr. Georg v. Komerstadt einigen Räten gegenüber, die ihn gegen Zw. einzunehmen suchten, bemerkte, 'er wolle Zw. vnuerderbet haben, Zwickaw wahre sein klein Venedig (mit Bez. auf die die Strafsen der Stadt damals durchschneidenden kleinen Kanäle), sie sollten Zwickaw zufrieden lassen'. S. meinen Aufsatz: 'Die Stadt Zwickau unter den Einwirkungen des Schmalkald. Kriegs' in Heft I d. Mitteil. des Altertumsvereins f. Zwickau u. Umg., 1887, S. 2.

[3]) R. P. v. Sonnabend nach Galli [21. Okt.] 1542: 'Dieweil . . . der Schulmeister Mgr. Plateanus neben etlichen Herren es dafür achten, das diese vierhundert Gulden bei hochgedachtem, vnserm gnädigsten Herren, wo nicht gar, jhe etwas auszubringen sein solten, Als ist beschlossen' u. s. w.

[4]) R. P. v. 1542/43, Bl. 19b. 'Dornstags nach Catharine [30. Nov.] 1542'.

[5]) R. P. v. 1542/43, Bl. 31b.

(ca. 90 fl.) betrugen, in der dritten 1544/45 aber, während deren dem Rektor Plateanus die Rechnungsführung über den Bau obgelegen zu haben scheint, auf 15 gſšo 18 gr. 7 ₰ (ca. 43 fl.) herabgingen[1]), deutet darauf hin, daſs in dem letztgenannten Jahre die Arbeiten sich ihrem Abschlusse näherten. Es war dies um so notwendiger, als die Zahl der Schüler in geradezu erstaunlicher Weise zunahm. War dies auch einerseits höchst ehrenvoll für die Stadt und ihre Schule, so wurden ihr doch dadurch anderseits auch wieder ganz erhebliche Opfer auferlegt, und als im Jahre 1544 die Schülerzahl auf 800, darunter 485 Bürgerskinder, stieg und sich noch stetig mehrte, so wandte sich der Rat wiederum vertrauensvoll an den Kurfürsten und entsendete den Bürgermeister Lasan und den Rektor Plateanus an den Hof[2]) mit einem Begleitschreiben[3]), worin die Schulverhältnisse der Stadt eingehend dargelegt waren. Ebenso überbrachten die beiden Abgesandten des Rats dem Landesherrn ein Exemplar der Schulordnung von 1537, sowie der Hausordnung für das Pädagogium. Ihre Aufgabe, den Kurfürsten dazu zu bewegen, der Stadt eine Unterstützung für Lehrer und arme Schüler sowie einige Stipendia für das neue Pädagogium zuzuwenden, war nicht ohne allen Erfolg. Während nun zwar der Kurfürst durch ein Schreiben vom 1. November die Bitte um Verleihung einiger Stipendien ohne weiteres genehmigte[4]), verlautet dagegen von einer Unterstützung der Lehrer nichts. In seinem Dankschreiben[5]) für die beiden gewährten Stipendia, die für angehende Theologen bestimmt waren, legt der Rat aufs neue dem Kurfürsten die Lage der Schule ans Herz, indem er namentlich darauf hinweist, daſs die Anzahl der Bürgerskinder, 'so in die schule gehen, itziger zceit jn die vjC ohne die frembden' betrage.

So war denn unter der Leitung eines mit auſserordentlichen Lehrgaben und einem ganz ungewöhnlichen organisatorischen Talent ausgestatteten Schul-

[1]) 'Chammerbuch' v. 1542/43, Ausgabeteil, S. 7, ebenda 1543/44, S. 7. Im Chammerbuch von 1544/45, Ausgabeteil, S. 7 heiſst es: xv gute ſšo (Schock) xviij gr. vij ₰ hat der Schulmeister Mgr. Petrus Plateanus verrechent, ausgegeben zu notdurfft des Schulbaws in Grünhayner Hoff, an einem priuet vnd anderm' — —. In den beiden Vorjahren war 'Er Lorentz Schnabel verordenter vorwalter des Schulbawes jm Grünhayner Hoff'.

[2]) Von dieser Reise berichtet uns nur das sogenannte 'Chammerbuch' (Ratsrechnung) von Mich. 1543 bis ebendahin 1544, Ausgabeteil, S. 17:

'Sonnabend nach Sebaldj

iiij gſšo vnd xxxiij gr. haben der Burgermeister Er Oswald Lasan vnd Magister Petrus Plateanus selbdritt mit zweyen pferden zwelff tage verzert, als sie der Stipendien halben zum Newen padagogio vnd vmb einen Schulgehülffen ann Magister Nicolaen Rudolphi stat nach Torgaw vnd Wittenbergk abgeferttiget seind worden. Das fürlohn mitgerechnet.'

[3]) S. meinen Plateanus S. 32, Beil. H. Gleichzeitig verwendete sich auch der Rat für seine Jungfrauschule, 'drinne eine groſse antzal Jungkfreulein oder Meidlein stets sein, Christlich vnd wol geleret vnd ertzogen werden'. — Die Hausordnung für das Pädagogium wird im nächsten Hefte folgen.

[4]) Vgl. meine Veröffentlichung 'Zwei kurfürstl. Begnadungen' u. s. w. in den Mitteil. des Altertumsvereins für Zw. u. U., Heft III, wo Seite 44 die betreffende Urkunde abgedruckt ist.

[5]) Dat. Mitwochs am Tage Elisabethae [19. Nov.] 1544. Abschrift im Copeybuch Nr. 19 (R.-A.).

mannes[1]), wie es Petrus Plateanus nach allen uns überlieferten Zeugnissen unstreitig gewesen sein mufs, die Zwickauer Schule zu einer Blüte und zu einem Ansehen gelangt, dafs sie den Vergleich mit keiner andern Schule weit und breit zu scheuen brauchte.

A

Bericht des Bürgermeisters Osw. Lasan an den Kurfürsten Joh. Friedrich

Durchlauchtigster vnd Durchlauchter, Hochgeborne Fürsten vnd Herren. Inn kurtzverschiener zeit jst E. Chur. vnd f. g. zu derselben eignen handen, eine schrifft von mir zugestellet, darjnnen allerley notwendige Artickel vermeldet, dadurch e. Chur vnd f. g. gemeyner Stad Zwickaw, meinem vaterland, viel nutzes zuentspringen verhoffende, wo von e. Chur vnd f. g. dieselbigen Artickel gnediglich bewogen vnd denen nachgesatzt würde, wie mir gar nicht zweiffel, E. Chur vnd f. g. werden darob ein gnediges bedencken haben vnd gnediglich verschaffen, das es zu guttem ende gereiche. Dieweil ich aber eigentlich weifs, das dieselbige e. Chur vnd f. g. aus sonderlicher Götlicher verleihung zu forderung gemeynes nutzes der Schulen vnd Gottesdienste geneigt, hab ichs nicht vnterlassen sollen vnd wollen, E. Chur vnd f. g. nach einen Artickel, der jhe so notwendig als die andern zuuermelden, nemlich wie die weitberuffene Schule e. Chur vnd f. g. Stad Zwickaw jnn ein gröfser auffnehmen, denselben e. Chur vnd f. g. zu hohen ehren, ewigem ruhm vnd preifs, mochte gebracht werden, Vnd do e. Chur vnd furst. g. jhne diese sache auff meine anzeige zu gemute gehen lassen wurden, wie ich zu dem ewigen barmhertzigen Gotte verhoffe, geschehen soll, wüste ich nicht, was ich auff erden besseres hette ausrichten mügen, Dann ich mich schuldig erkenne, alles das, was zu wolfart meines vaterlandes thut gereichen, nichtes zu vnterlassen, Demütigs vnterthenigs vleisses bittende E. Chur vnd f. g. wolten darob kein vngnedigs misfallen tragen, Sondern jnn gnaden denselbigen folgende Artickel auch gnediglich zu gemut füren vnd ernstlich bedencken.

Nachdem auff schierstkomend Michaelis aus gnediger E. Chur vnd f. Durchlauchtigkeiten verschaffung der Grünhayner Hoff alhie zu Zwickaw, dem Radth heymfallen wirdet, denselbigen zur Schulen zugebrauchen, vnd vnser Schulmeister Magister Petrus Plateanus mit zeitigem Radthe der ernwirdigen hochgelarten herren Martini Luthers, der heiligen Schrifft Doctoris, vnd Magistrj Philippj Melanchthonis jhme furgenommen hat, den jungen knaben zum besten vnd sonderlich für arme Stadkinder vnd andere, so zu Studiren geschickt, ein Pedagogium anzurichten, wie er dann solches begrieffen hat, vnd auffs papir etlicher masse, wie beiliegend zu befinden, entworffen vnd zum anheben solches notigen ehrlichen wercks, welchs vnser lieber Gott fördern wolte, etwas fürhanden sein mufs, Als ist an Ewer Chur vnd f. g. mein vnterthenigst bitten, dieselben wolten gnedigst erscheinen, vnd dis Götliche lobliche werck gnediglich auff folgende wege helffen fördern, Ihnen auch gnedigst gefallen lassen, vnd hieran dem ewigen Gotte zu ehren, lob vnd preifs, Landen vnd leuten zu ewigem nutz, gedeyen vnd auffnehmen, ein sonderlich ruhmlich gestifft vnd Schulen anrichten. Denn wo derselben e. Chur vnd f. g. vnterthanen, die vom Adel, Bürgere vnd andere, derselben Ihrer Chur vnd f. g. zu solchem wercke gneigten willen vermercken, werden sonder zweiffel jhr viel sein, die ihre almosen vnd Testament auch hierzumachen werden, Vntertheniger tröstlicher zuuersicht, E. Chur vnd fürstliche Durchlauchtigkeit werden sich hierauff gnedigst erzeigen vnd folgende Artickel jnn gnaden vermercken. Erstlich Nachdem E. Chur vnd f. g. obgnantem vnserm Schulmeister eine

[1]) S. meinen Plateanus, S. 16 f. Von den zahlreichen daselbst vorgebrachten Zeugnissen sei nur das von Balthas. Menk angeführt: 'Laudem et celebritatem scholae Cygnensis non tantum tutatus fuit, sed etiam amplificavit . . . M. Petrus Plateanus, pietate et doctrina praestantissimus vir, quo viro illis temporibus hae terrae non habuerunt magistrum et artificem magis industrium et feliciorem in educatione puerili neque instructiorem omnibus iis, quibus ad hanc opus est.'

Thumerey jm Stiefft Aldenburgk alle dieweil er alhie die Schule regirt, gnediglich folgen lassen, das das einkomen derselben Thumerey, wie es dieser itzige hat, fur den Schulmeister möchte perpetuirt werden.

Zum Andern, Dieweil dis furhaben am meisten armen knaben, die da gemeyniglich treffliche feine Ingenia haben, aus not oder gebrechen der narung jemmerlich verterben müssen, Das E. Chur vnd f. g. zum anfange gnediglich verschaffen wolten, das von dem getreydewachs der Carthausen, bey Crymmitzschaw gelegen, jherlich Sechtzigk scheffel korn vnd waitz hierzu gereicht wurden. Dann dieselbige Carthause, wie E. Chur vnd f. g. sich gnediglich zuerjnnern haben, von einem Bürger alhie Federangel gnant, gestifftet, erbawet vnd mit grossen zinsen vnd einkomen von dem seinen auffgericht vnd versehen worden.

Zum Dritten, Nachdem vnsere vorfaren alhie jnn E. Chur vnd f. g. Stad Zwickaw vngefehrlich jnn die Sechtzigk lehen gestifftet, welcher einkommen itzo jnn Gemeynen kasten geschlagen vnd die Reseruat etzlicher belehnter Priester jherlich widder anheym fallen, Das Ewer Chur vnd f. g. gnedigst verschaffen wolten, das zu solchem wercke, do jnn die sechshundert Schuler bey handen, vber die geordente besoldung der Schulendiener noch jerlich Einhundert gulden aus dem Gemeynen kasten möchten gereicht werden, Dann, Gotte sey lobe, solches ohne abbruch der besoldung der kirchen- vnd Schulendiener, auch des Armuts wohl mag geschehen, jnn sonderlichem bedencken, das dieselbigen Stiefftere jhr almosen furnehmlich den einwohnern dieser Ewer Chur vnd f. g. Stad zum besten verordenet haben, Wie solches jhre stifftbrieffe vnd Confirmationes klar ausweisen vnd mitbringen.

Zum vierden, Nachdem der Grunhayner Hoff auff niderlegung der dreyhundert gulden Gemeyner Stad zur Schulen folgen solle, wie solches E. Chur vnd f. g. gnedigste befehle anzeigen vnd vermelden, Das E. Chur vnd f. g. so gnedigst erscheinen wolten vnd dieselben dreyhundert gulden als zun grundstein der Stiefftung gnediglich folgen lassen, Also das der Radth vnd Gemeyne Stad alhie, dieselbigen dreyhundert gulden haubtsum jherlich mit funffzehen gulden verzinsen mochten, Dann es gewis andern vom Adel vnd sonderlich wolhabenden Burgern anleytung vnd reytzung geben wurde, jhr almosen auch hierzu zu verschaffen vnd die Schulen jnn jhren Testamenten zu bedencken.

Ewer Chur vnd f. g. wolten dis alles gnedigst erwegen vnd auch gnedigst fördern jnn ansehung vnd betrachtung des nutzes, der hieraus Landen vnd leuten vnd furnehmlich der armen vnuersorgten jugend folgen muſs vnd aus verleihung Gottes gnaden itzo vnd zu ewigen zeitten folgen wirdet.

E. Chur vnd f. g.
vntertheniger
gehorsamer
Oswald Lasan zu
Zwickaw Burger.

B

Schreiben Philipp Melanchthons an den Kurfürsten
(2. Januar 1542)

Gottes gnad durch vnsern herrn Jhesum Christum zu uor, Durchleuchtister Hochgeborner gnedigster churfurst vnd herr, E c f g wort die notturfft der Schul zu Zwicka vntertheniglich furbracht vnd das es notturfft sey, habe ich solchs selb gesehen, nemlich das die gemach jn der ietzigen Schul so eng sind, das ein grosser hauff vor den stuben bleiben muſs, welches jm winter dem jungen volk an der gesuntheit schaden bringet, so macht es auch sunst verhinderung. Denn es sind bey sechſshundert knaben, jtem die frembden armen knaben haben nit wohnung.

Vnd so jung volk jn einer behausung beysamen wohnen soll, iſs zum hohisten von noten, das es ein vff sehen vnd Regiment habe, solch gesind jn zucht vnd jn einer ordnung zu halden. Nu habe ich das bedencken von solcher Schulordnung, so an E c f g jn vnter-

thenikeit gelanget, besehen vnd ist so viel ich verstehe notturfftiglich bewogen. Diweil denn E c f g als ein hochloblicher vnd christlicher churfurst wissen, das zu erhaltung christlicher lahr rechte bestellung der Schulen von nödten ist, wissen auch gelegenheit der ehrlichen Stat Zwicka, vnd zu hoffen, das ettlich Burger yhr Elemosynen an dises werk wenden werden, Bitt ich auch in vnterthenikeit E c f g wollen sich hierin gnediglich gegen bemelter Stadt erzeigen. Es wollen sunst die Schulen jn allen landen dünn vnd swach werden, vnd sind vns ictzund leider viel gelarter vnd gottforchtiger menner vnd gesellen am Rhein gestorben, da man nit der gleichen hatt nach zu setzen, vnd wirt seer viel jn E c f g land vmb personen geschriben. Darumb bitt ich vntertheniglich E c f g wolle gemeiner christenheit zu gut yhrer vnterthanen schuler des gnediger furderung erzeigen, welches gott reichlich belohnen wirt. Gott bewar E c f g allezeit. Dat. Witeberg 2 Januarij 1542

E c f g vntertheniger
Diener

Philippus Melanthon.

Dem durchleuchtisten, hochgebornen fursten vnd herrn, herrn Johansfridrich, Churfursten, hertzogen zu Sachsen, Landgrauen jn Duringen Marggrauen zu meissen vnd Burggrauen zu Magdeburg, meinem gnedigsten herrn.

C

Schreiben des M. Petrus Plateanus an den Kurfürsten

Durchlauchtigister Hochgeborner Churfurst, Gnedigister her. Was vnd wieviel gmeiner Christenhait an dem, das die Jugent baydes in der gotselikeyt vnd guten künsten rechtschaffen auffertzogen vnd vnderweiset werde, gelegen, Ist E. Churf. G. Got lobe vnuerporgen, Als wil meines wenigen verstandes der Obrikayt vnther andern ires Ampts befohlen, rhumlich sein die bestellung tzu thuen, dormit die ihenen, die mit solchem wergk beladen vnd des mit vleys apwarten, nicht allein die tzeit vber vnd diweil sie demselben wergk obliegen, Sonder auch, wen sie nhun dem von wegen ires alters ader schwacheit nicht mehr fursein können, mit tzimlichem vnterhalt vorsehen werden. Diweil mich dan der Almechtige, vnnser her vnd Got, in diese mühe gesteckt vnd dem nhun etliche Jahr in andern Stetten vnd alhier in E. Churf. G. stadt Zuicka obgelegen, wil mir nicht gepüren, mit was getrewem vleis vnd rhum, auch mit was gedeihe das geschehn, zu melden, Sonder ich wils andere der sachen vorstendige, ja auch das wergk selbst besagen lassen, vnd were noch wol gnaigt, mich darjnnen furder, solang es Got gefellig vnd mir möglich, mit allem gepurenden vleis alhier geprauchen tzu lassen, wen ich allein vff tzeit, so ich der arbeit nicht mehr fürsein könte, ein tzimliche vntterhalt fur mich, mein weib vnd kinderlein haben möchte. Die aber tzu erlangen, weis ich kaine andere tzuflucht dan zu E. Churf. G. tzu haben. Vnd biete derowegen zum demütigisten, E. Churf. G. wolten mich ans sondern gnaden mit einer prebend im Stiefft Aldenburg vff mein leben vorsehen. Darkegen bin ich erpötig, bey der Schuel alhier, solang es Got gefellig vnd ich die arbayt vormagk, tzu pleiben, alle meinen vleis darauff tzu wenden, darmit die Jugent, so mir befolen (vnther denen, Got lobe, Grafen, hern, Ritter vnd Edelleut kinder seint) Christlich vnd wol, So viel Got gnade verleihet, mögen ertzogen werden. Das wirdt E. Churf. G. rhumlich sein. So wil ichs in aller vnderthenikeit zuuordieven nicht vorgessen, Gnedigister antwort gewartent

E. Churf. G.
gantzwilligister
Diener

Petrus Plateanus Schulmeister alhie tzu Zuicka.

(Schlufs folgt.)

DIE AUFGABEN DER LITTERATURGESCHICHTE

Von Alfred Biese

Vor langen Jahren safs ich als grüner Student zu den Füfsen eines begeisterten Hegelianers; er gehörte zu den letzten Säulen; 'und diese, schon geborsten, kann stürzen über Nacht', lautete der Refrain manches ketzerischen Jüngers, so sehr wir auch mit Liebe zu dem ehrlichen, von Idealen erfüllten Manne aufschauten. Der trug uns also Wesen und Bedeutung einer 'Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften' vor. Diese — so hiefs es im zweiten Kapitel des diktierten Heftes — 'befriedigt allein die Grundnatur des Studierenden, nämlich das systematische Bewufstsein; dieses Kapitel eröffnet uns in überraschender Weise neue Blicke in die innere Natur des Menschen, in die Geschichte der Menschheit, in das Wesen der Philosophie, in unsere Muttersprache, und ist vor allem begründet auf dem Verständnis eines einzigen Wortes, welches Entwickelung heifst'. Noch heute steht vor mir in der Erinnerung der edle Mann mit dem feinen, von weifsem Bart umrahmten Gesicht, wie er mit dem Kneifer beim Vortrage tändelt und dann in lebhafter Bewegung die Kreide ergreift, um die Wichtigkeit dieses Begriffes in Kurven, die vom Nichtsein durch das Werden hindurch zum Sein führen, in des Wortes eigenstem Sinne uns anschaulich zu machen. Bald aber galt es wieder, die Feder ergreifen und nachschreiben: 'Dieser Begriff der Entwickelung ist so reich, dafs sich ergeben wird, dafs folgende Ausdrücke sämtlich in ihm enthalten sind und nur durch ihn und mit ihm verstanden werden können.' Ein leiser Schwindel fafste uns, als nun aufmarschierten in geschlossenen Kolonnen die stolzen Begriffe: 'Abstrakt, konkret, Möglichkeit, Wirklichkeit, potentia, actu, prius, das Ansichsein, das Fürsichsein, Anfang, Ende, das Werden, Moment, Negation, Position, Negativität, das Unvollkommene, Vollkommene, Dialektik, immanente Bewegung, Verstand, Vernunft', und so ging es noch eine Weile weiter, bis schliefslich das systematische Bewufstsein den gewaltigen Bau krönte, über den als Kuppel sich wölbte der Allerweltsbegriff, das Zauberschlagwort Entwickelung. Schon damals schmerzte den an Ideen reichen Mann das Schwinden des systematischen Bewufstseins, d. h. nicht nur der Verfall der Philosophie, die für ihn in Hegel ihren Gipfel gefunden hatte, sondern auch das Vorherrschen geistloser Spezialstudien, besonders auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte. Aber was würde er erst in dem späteren Jahrzehnt gesagt haben, als die Flut der Zeitschriften ins Ungemessene wuchs, als immer

lauter der Ruf nach Arbeitsteilung, nach Detail, nach Notizen, nach Sammlungen erscholl, als man sich mühte, naturwissenschaftliche Begriffe auf die Geisteswissenschaften mit gewisser Koketterie zu übertragen, als man die Zauberformel Entwickelung in eine mechanische Evolution umschmolz, Darwinsche und Spencersche Gedanken bei der Maulwurfsarbeit als Richtschnur wählend, als die Aufgabe der Litteraturgeschichte immer mehr in der Einbalsamierung längst verwester Leiber, in der 'Rettung' kleiner und kleinster Geister gesucht wurde, als das Cliquen- und Koterienwesen immer mehr wuchs und gerade die trennte, welche auf demselben Geistesboden Schulter an Schulter hätten streiten sollen. Und auch heute, wo freilich manches auf bessere Zeiten schon hindeutet, würde er am Ende in die Worte ausbrechen: 'Meine Herren! Unserer Zeit fehlt vor allem das systematische Bewufstsein, der hohe, adlergleiche Flug, der sich über die Einzelerscheinungen emporhebt zum Allgemeinen, zu Ideen! Vor lauter Bäumen sieht man den Wald nicht; man verrennt sich im Dickicht; kein Lichtstrahl dringt von oben erhellend und erwärmend hinein. Die physische Atmosphäre ist von Bazillen erfüllt, die wir endlich erkannt haben und nun bekämpfen, die geistige aber wird nicht minder von schlimmen kleinen Bazillen beherrscht, die wir selten erkennen und noch seltener bekämpfen; ich kann sie unter einem Sammelnamen zusammenfassen, als die — Seuche des Spezialismus.' Und er würde wieder zur Kreide greifen und Kurven zeichnen, die vom Sein durch den Begriff der geistesarmen Langeweile und der Verwesung zum Nichtsein führten, und würde wieder eine Unsumme von Wörtern diktieren, die alle unter jenen unheilvollen Begriff des Spezialismus fallen, wie: konkret, aber unwirklich, fleifsig, aber beschränkt, anmafsend, eingebildet, Gröfsenwahnsinn, Eifersucht, Neid, Bosheit, Götzendienst, Buchstabenklauberei, Kritikasterei, Banausentum, Epigonentum und andere Ungetüme, Alexandrinismus, Byzantinismus, Scholastizismus, Gottschedianismus, Doktrinarismus und andere -ismusse, Homero-, Shakespeare-, Goethe-, Heine-Manie u. s. w. 'Alles das liegt, m. H., im Keime im Spezialismus begründet, in dem Mangel an systematischem Bewufstsein.'

Und ist es nicht wahr, dafs bei all dem Anwachsen der Detailkenntnis, bei der überwuchernden, anatomisierenden Induktion die zusammenfassende Synthese nur selten sich findet, natürlich auch deshalb schon, weil sie durch die Fülle des Stoffes erschwert ist, aber vor allem doch, weil unserer ganzen Zeit der Charakter der Empirie, des Eklektischen, des Haftens an Einzelnem, des Mangels an wahrhaft befreienden Ideen geschlossener Systeme fehlt?

Wir haben eine Fülle von Litteraturgeschichten über die modernen und die antiken Völker. Aber bei der grofsen Mehrzahl fehlt eben 'das systematische Bewufstsein', fehlt das philosophische Grundprinzip. Und dieses kann die Litteraturgeschichte eines Volkes nur als einen Teil seiner gesamten Geistesgeschichte auffassen, den einzelnen schaffenden Geist nur als Sohn seiner Zeit und zugleich als eine sich entwickelnde individuelle Persönlichkeit. Daher ist es nicht gethan mit Daten und Titeln, mit Inhaltsangaben, mit biographischem Detail; sondern Verstehen ist im höchsten Sinne Nachschaffen, Nachempfinden,

sich in eine Seele mit eigener Selbstaufopferung, mit Selbstvergessen versenken. So mufs ein Litterarhistoriker die Seele des Volkes, das er behandelt, in ihrem allmählichen Erwachen, in der Fülle ihres Lebens belauschen, mufs sich in die Seele des Einzelnen vertiefen, ihre Wandlungen aufspüren; er mufs den psychologischen Stimmungen, Gefühlen, Motiven, soweit sie einen Niederschlag finden in Poesie und Prosa, nachgehen, mufs die Verschlingungen religiöser, ethischer, sozialer Regungen der Volksseele mit den ästhetischen aufweisen, und das alles nicht von der 'Froschperspektive' eines Volkes, einer Einzelepoche aus, sondern von dem umfassenden Gesichtspunkte der Weltlitteratur, der vergleichenden Litteraturgeschichte.

Eine Litteraturgeschichte mufs auf Völkerpsychologie sich gründen, mufs einen Teil der vergleichenden Poetik bilden; sie mufs das Werden der sprachlichen und metrischen Formen und ihre Verkettung mit dem Gedanken- und Gefühlsgehalt schildern; sie mufs die Einzelerscheinung unter den Gesichtspunkt des Allgemeinen rücken, sei diese eine linguistische oder ästhetische; sie mufs den Mikrokosmus der einzelnen Individualität nur als ein Glied des Makrokosmus, d. h. jener unendlichen Kette, welche Vergangenheit und Gegenwart verbindet, und zugleich als Spiegelbild seiner Zeit verstehen. Erst sub specie aeternitatis gewinnt die Litteraturgeschichte ihre Aufgaben, die ihr als Wissenschaft des geistigen Menschen gebühren.

Wir stehen zumeist noch, wie die Litteraturgeschichten zeigen, unter dem Banne einer Philologie, die Buchstabendienst bedeutete; sie ist nur bei wenigen Auserwählten frei von diesem und von Notizenkram und hat nur selten zu jener Höhe geführt, welche die Wechselwirkung von Stoff und Individuum, von Allgemeinem und Einzelnem überschaut, welche die einzelne Dichtung als Bruchstück eines ganzen reichen Innenlebens und dieses selbst wieder als Glied der grofsen Kette, die da Volk, die da Menschheit heifst, betrachtet. Die Wissenschaft der modernen Litteraturen verlor in ten Brink den berufensten Darsteller, die der antiken, besonders der griechischen, jüngst in Erwin Rohde, dessen Geschichte des griechischen Romans und dessen (in 2. Auflage erschienenes) Werk 'Psyche' Musterleistungen sind; weit hervor ragen ferner in der griechischen Litteraturforschung die leuchtenden Namen Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff und Hermann Usener; ich nenne von diesem nur die 'Religionsgeschichtlichen Untersuchungen', von jenem den Herakles und den Hippolytos des Euripides. Dies sind wegweisende Einzelarbeiten, in denen die Sprachkenntnis eines Gottfried Hermann mit dem ideenreichen Geiste eines Welcker und Otto Jahn sich vermählt.

Um aber im Sinne dieser Grofsen eine Gesamtdarstellung der Litteraturgeschichte der Griechen zu schreiben, dazu bedarf es zunächst der Sichtung des Riesenstoffes, den der Forschungseifer der letzten Jahrzehnte zusammengetragen hat, es bedarf der Handbücher. Ein solches haben in streng philologischer Weise und in dieser Beschränkung mustergültig Wilh. Christ für die griechische und Martin Schanz für die römische Litteratur geliefert in dem grofsen von Iwan v. Müller geleiteten Unternehmen (Beck, München);

dafs sie dem Jünger der Wissenschaft zuverlässige Führer durch die Fülle von Thatsachen, Daten, Notizen geworden sind, beweisen die neuen Auflagen. Doch den höheren und höchsten Anforderungen der vergleichenden, der psychologisch-ästhetischen Litteraturbetrachtung fühlen auch sie sich nicht gewachsen.

Doch was heifst vergleichende Litteraturbetrachtung? Goethe war der erste, der den Begriff und das Wort 'Weltlitteratur' entdeckte; ihm ist Litteratur 'das Fragment der Fragmente: das Wenigste dessen, was geschah und gesprochen worden, ward geschrieben; vom Geschriebenen ist das Wenigste übrig geblieben; und doch bei aller Unvollständigkeit des Litterarwesens finden wir tausendfältige Wiederholung, woraus hervorgeht, wie beschränkt des Menschen Geist und Schicksal sei'.

Dies weist uns hin auf eine vergleichende Litteraturgeschichte, auf die 'Vogelperspektive', von der aus wir die verschiedenen Litteraturen verschiedener Zeiten überschauen und die Einzelfragen unter den Gesichtspunkt des Allgemeinen rücken. Wie es keine wissenschaftliche Geschichte der Philosophie, der Ethik oder Soziologie u. s. w. geben kann ohne den Gesichtspunkt der Vergleichung, wie wir schliefslich in unserem Denken und Urteilen bei der Betrachtung vergangener Begebenheiten und Zustände, entschwundener Bräuche, Sitten, Anschauungen stets den Mafsstab eigener Erfahrung, eigenen Erlebens, eigener Geistesrichtung anlegen müssen, d. h. also wie wir nur bis zu einem gewissen Grade objektiv, mit Selbstvergessen, Fremdes beurteilen können, so stellt auch jede Litteraturbetrachtung uns vor die Aufgabe, die Zusammenhänge mit anderen Litteraturen, ihre Wechselwirkung, die gegenseitige Befruchtung mit Ideen, Motiven, Anschauungen aufzudecken.

Die griechische Litteratur weist uns auf die Wechselbeziehung von Asien und Europa, speziell von Kleinasien und Griechenland; ja die Fabel weist wohl nach Ägypten und Indien zurück. Aber die griechische Litteratur ward früh selbständig und somit das Ideal einer nach inneren Gesetzen, 'in immanenter Bewegung' — sagt der Hegelianer — sich entwickelnden Litteratur; so originell wie diese ist niemals wieder eine andere gewesen. Sie ist vorbildlich in ihrem stufenweisen Übergange vom Epos zur Elegie, von der Elegie zum Liede, vom Dithyrambus zum Drama, von der Poesie zur Prosa, vom Naiven zum Idyllischen und Sentimentalischen, wovon Epigramm, Idylle und Roman Zeugnis geben. Welche Fülle von Problemen thut sich da auf, wenn wir das homerische Epos mit dem Nibelungenliede, mit esthnischen, finnischen u. a. Epen und Volksliedern, wenn wir die Tragik in den Dramen der drei grofsen Griechen mit jener bei Shakespeare und unseren Klassikern, wenn wir die Behandlung desselben oder des verwandten Stoffes bei antiken und modernen Dichtern vergleichen.

Die römische Litteratur war die erste, welche, befruchtet von hellenischem Geiste, an den unerreichten Mustern sich bildete, um von direkter Übersetzung und Entlehnung zu selbständigerer Nachbildung fortzuschreiten und in hellenische Versform national-römischen Geist zu giefsen. Dieser Prozefs setzt sich

im Mittelalter fort, indem seine lateinische Dichtung wieder die Spätlinge der römischen Litteratur sich zu Mustern wählt, so daſs z. B. für die Idylle sich jene Stufenfolge ergiebt von Theokritos, Vergilius, Calpurnius, Nemesianus zu Naso Muadovinus, Beda und Alkuin.

Für die deutsche Litteratur ist keine Frage wichtiger als die nach der Entlehnung, nach der Umschmelzung der fremden Vorlage mit höherer oder geringerer Selbständigkeit. Es ist nichts bezeichnender, als daſs unser erstes Denkmal der Litteraturgeschichte eine Übersetzung, eine Bibelübersetzung ist, daſs germanische Dichtungen ganz spärlich überliefert sind, da der undeutsche (kirchliche) Inhalt alles überwucherte und das Lateinische im Zeitalter der Ottonen zur Herrschaft gelangte; die lateinische Litteratur ruht aber auf antiker Kultur und Mischung dieser mit christlichen Elementen. So haben wir schon früh eine Art Renaissance. Und so ist denn auch die deutsche Dichtung des Mittelalters mit mancherlei antiken Bestandteilen zersetzt; der trojanische Krieg und die Heldensage Alexanders des Groſsen finden Bearbeiter, aber die Brücke schlägt der Einfluſs des westlichen Nachbarn. Und so ist denn für die Blütezeit des höfischen Epos und der höfischen Lyrik nichts interessanter, aber auch nichts schwieriger als die Frage nach der äuſseren und inneren Abhängigkeit unserer mittelalterlichen Sänger von ihren französischen Vorlagen und ferner nach dem Ursprunge dieser Vorlagen selbst. Und wie in Italien die Wiedererweckung der Antike eine neue Kulturwelt heraufführt, wie der Humanismus in Deutschland folgt, so entnehmen auch die gefeiertsten Dichter des 15. und 16. Jahrhunderts in England und Deutschland, Hans Sachs und Shakespeare, manche Stoffe dem Boccaccio, der selbst in seinem Dekameron nicht bloſs aus antiken, sondern aus uralten Motiven geschöpft hat. Im 18. Jahrhundert spielte man gerne mit den Ehrennamen der Vergangenheit, die man auf die kleinen Tagesgröſsen übertrug, den Vater Gleim zu einem Tyrtaios, die Karschin zu einer Sappho stempelnd, doch auch England und Frankreich machen ihren Einfluſs geltend, bis Winckelmann, Lessing, Herder, Goethe und Schiller eine neue Wiedergeburt der Antike im deutschen Geiste heraufführen. Doch diese Schranken werden den Romantikern zu eng; sie flüchten sich nicht nur ins romantische Mittelalter, sondern auch in den Orient zurück, und die modernen Litteraturströmungen schwanken hin und her zwischen märchenhafter Symbolik, wie sie bald der ferne Osten bietet, bald die eigene Heimatsage, und krasser Wirklichkeitszeichnung nach dem Muster der Norweger oder Russen oder Franzosen. So laufen überall die Fäden alter und neuer Dichtung zusammen, und eine Litteraturgeschichte darf heute nicht mehr für wissenschaftlich gelten, die diesen Gesichtspunkt der Vergleichung, d. h. eben der Quellenuntersuchung, nicht vorwalten läſst; in der kleinen deutschen Litteraturgeschichte von Max Koch (Göschen) bildet dieser den eigentlichen Vorzug; ging Koch, als Schüler Carrieres, doch auch darin mutig ans Werk, daſs er eine eigene 'Zeitschrift für vergleichende Litteraturgeschichte' gründete, die es trotz aller Gegenströmungen siegreich zum 12. Bande gebracht hat, aber noch viel weiterer und regerer Förderung bedürfte.

Aber die vergleichende Litteraturgeschichte hat noch viel weitere Aufgaben als die bereits angedeuteten. Sie will nicht blofs die direkten Einwirkungen, Nachbildungen und Stoffwandlungen bei den europäischen Kulturvölkern aufspüren, sondern sie geht darauf aus, die zahllosen, überall in Nord und Süd, im fernen Afrika ebensogut wie in China immer wieder- und wiederkehrenden uralten Motive der Volks- und Kunstdichtung aufzudecken und in Parallele zu setzen. Sie folgt jenen breiten grofsen Kanälen der arischen, semitischen und ostasiatischen (chinesisch-mongolischen) Völkergruppen und sucht das Ewig-Gleiche zu gruppieren und das wechselseitige Geben und Empfangen darzuthun. Es gehört aber in der That zu den fesselndsten Aufgaben der Litteraturgeschichte, dieselben Motive durch die Jahrhunderte in ihrem Wandel bei den verschiedenen Nationen zu verfolgen, jenen breiten Kanälen nachzugehen, die sich wieder teilen und begegnen und zusammenrinnen, und die überraschendsten Analogien in Hindostan und Europa und Afrika zu entdecken und aus unscheinbaren Keimen die mannigfachsten, bedeutsamsten Gebilde entstehen zu sehen. Bald belauscht man den Übergang vom Mythos zur Sage und zum Märchen, bald erkennt man in der Verschiedenartigkeit, in der Völker und Zeiten derselben Empfindung Ausdruck leihen, gerade das Charakteristische, das sie kennzeichnet, bald wird man gewahr, dafs der Dichter recht hat, der da singt: 'Eins ist die Menschheit, Ein Herz, Über Meere hin den Riesenpulsschlag schleudernd; Ein Geist, In Millionen Geistern Ringend zur Kraft, In Millionen Nervenfasern Fühlend Unrecht und Gerechtigkeit — Ein Mensch ist die Menschheit.'

Aber eine solche Betrachtung lehrt auch, dafs auch die psychischen Äufserungsformen einen bestimmten Entwickelungsgang nehmen, dafs namentlich die ästhetischen Gefühle einen langen Prozefs durchlaufen, ehe sie einen hohen Grad von Feinheit erreichen. Dies habe ich hinsichtlich des Naturgefühls gezeigt, und es freut mich, dafs im Anschlufs daran Ludwig Stein in seinem Werke 'die soziale Frage im Lichte der Philosophie' (Stuttgart, Enke 1897) mehrfach (S. 60. 143. 495) fordert, man müsse Ähnliches in eingehender Durchmusterung der Litteraturen auch für alle anderen ästhetischen oder sittigenden Gefühle, wie Kunstsinn, Freundschaft, Wohlthätigkeitssinn, Liebe, Furcht, Rache, Reue, Mitleid, Aufopferungsfähigkeit u. s. w. aufweisen.

Doch eine solche vergleichende Betrachtung der Weltlitteratur, die in psychogenetischer Methode die Entwickelung verfolgt, ist noch jungen Datums; das 'systematische Bewufstsein' ist zumeist noch von der Engherzigkeit des Spezialismus dicht ummauert, und schon mancher Jüngling, der, auf dem Gymnasium vielseitig angeregt, auf der Universität auch in dieser Hinsicht Gewinn hoffte, kehrte enttäuscht wieder heim, weil er gefunden, wie jeder einzelne Spezialist nur seinen eigensten, eng umgrenzten Acker pflügte, wie kein inneres Band das eine mit dem anderen verknüpfte; ja, das Fachstudium nimmt mit erdrückender Detailfülle den einzelnen so sehr in Beschlag, dafs für die weiteren, allgemeineren, und das ist wahrhaft wissenschaftlichen, weil philosophischen, Fragen keine Zeit und kein Interesse mehr übrig bleibt. Macht

doch mancher Dozent die traurige Erfahrung bei Behandlung eines weitschichtigeren, mehrere Sprachen umfassenden Themas, dafs die Belege aus den alten Sprachen dem Neuphilologen, aus den neuen dem Altphilologen gleichgültig und überflüssig erscheinen — weil eben für ihr Examen kein Bedarf vorliegt. So züchtet Spezialistentum Banausentum auch heute noch.

Unsere Zeit steht eben unter dem Zeichen der Zersplitterung und Zerklüftung; die ideenreiche Synthese fehlt; man häuft in der Litteraturgeschichte die Daten, die Notizen; man sucht in der Poetik das Ewig Wandelbare und doch ewig Beständige, das in der Wurzel Inkommensurable, nämlich das innere Leben und Weben des menschlichen Geistes, auf nüchterne Schemata, Formeln und Normen zurückzuführen; man zergliedert lediglich verstandesmäfsig, zerpflückt — und so geht die Seele der Kunst verloren; man borgt sich naturwissenschaftliche Begriffe und verwendet diese, ohne das Flittergold solcher Metaphern zu erkennen, an Stelle psychischer Erklärung. Aber jedenfalls: man sucht, man spürt doch nach neuen Wegen, freilich oft in trügerischem Wahne hinsichtlich der Neuheit. Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, dafs der vergleichenden Poetik[1]), der vergleichenden Litteraturgeschichte die Zukunft gehört.

Auch die Schule hat mit ihr zu rechnen; ja, eine tiefere Behandlung der alten Schriftsteller ist ohne sie undenkbar, wenigstens in den elementareren Grundzügen. Wer kann die Weisheit des Sokrates in Xenophons Memorabilien, in Platons Dialogen[2]), wer Ciceros Tuskulanen oder Officien deuten, ohne Hellenisches, ohne Römisches mit verwandten Gedankenkreisen des Christentums überhaupt oder der Gegenwart insbesondere zu vergleichen? Wer kann das antike Epos, das antike Drama erklären ohne stete Beziehung zu unseren eigenen Meisterwerken, wer in die Tragik, in die Auffassung von Schuld und Schicksal und Sühne einführen, ohne Parallelen zu ziehen zwischen Sophokles, Euripides und Shakespeare, Goethe, Schiller? Wer vermag Horaz seinen Schülern näher zu bringen, ohne auf moderne Blüten der Lyrik, auf verwandte Stimmungen und Anschauungen und auf die grofsen und tiefen Unterschiede

[1]) Freilich nicht in der Form, wie sie der mifsglückte Versuch Kurt Bruchmanns (Berlin, W. Hertz 1898) zeigt; vgl. m. Anz. in d. Ztschr. f. G. W.

[2]) Es sei hier von neuem auf das schöne Werkchen von Gustav Schneider 'Hellenische Welt- und Lebensanschauungen für den gymnasialen Unterricht' (Gera 1893) hingewiesen und hinzugefügt, dafs der treffliche Verfasser jüngst ein Buch hat erscheinen lassen, das den Titel führt: 'Die Weltanschauung Platons, dargestellt im Anschlusse an den Dialog Phädon' (Berlin, Weidmann 1898). Es bietet eine treffliche, philologisch und philosophisch eindringende Inhaltsanalyse und stellt den Dialog, der bisher meist nur bruchstückweise, d. h. Anfang und Schlufs, gelesen zu werden pflegt, in den Dienst der philosophischen Propädeutik, d. h. der Unterweisung über die wichtigsten philosophischen Grundbegriffe, wie Kreislauf des Werdens, a priori, Geist und Materie, Substanz und Accidens, Materialismus, mechanische Erklärung der Welt, Sensualismus, a posteriori, Ideenassoziation, Idee, Idealismus, Zweck (Teleologie), organische Welterklärung u. s. w. Hoffentlich findet das Buch weite Verbreitung zur Belebung des klassischen Unterrichtes, sei es als Pensum der Klassenlektüre selbst oder als Privatlektüre im engeren Schülerkreise, wozu es sich besonders gut eignen dürfte. Aber auch Studierenden ist es dringend zu empfehlen, und die Plato-Kenner selbst werden vieles mit Genufs und Belehrung aufnehmen.

in lyrischer Begabung und in der lyrischen Empfindungswelt bei Antiken und Modernen hinzuweisen? Erinnert sich doch gewifs mancher heutige Lehrer noch mit Schauder, wie er nach Dillenburgers Vorgang den Inhalt der Horaz-Oden in lateinische Prosa umsetzen mufste, und mit Entzücken der Stunden, als er plötzlich z. B. durch Naucks Kommentar inne wurde, wie vieles bei Horaz an ganz ähnliche moderne Dichteraussprüche erinnere, und vor allem, wie ein antikes Gedicht rein menschlich, seinem Gefühlsgehalte nach, aufgefafst werden müsse und so gedeutet werden könne, ohne dafs man im Sprachlichen und Metrischen hängen bleibe. So wird z. B. die Art, wie Horaz den Frühling betrachtet[1]), wie er den kalten Tod in das lebenswarme Bild hineinzieht, wie er trotz des Werdens und Blühens den Gedanken an den Wechsel der Zeiten und an die Wandelbarkeit und Nichtigkeit des menschlichen Daseins nicht los werden kann (Pulvis et umbra sumus), wie er die Frage aufwirft: Quis scit an adiciant hodiernae crastina summae Tempora di superi? prächtig illustriert und unserem eigenen Empfinden so viel näher gebracht durch die Parallele des Lenauschen Verses: 'Welkt die Rose, kehrt sie wieder; Mit den lauen Frühlingswinden kehren auch die Nachtigallen: Werden sie dich wiederfinden?' Doch es leuchtet auch ein, wie viel individueller und inniger der moderne Ausdruck ist, und wie langatmig das Verweilen bei dem Todesgedanken im römischen Gedichte, noch dazu, da Horaz ihn auch sonst so häufig variiert.

Ein lehrreiches Beispiel, wie verwandt und doch wieder verschieden die Stimmung und der Ausdruck bei antiken und modernen Lyrikern sein können, scheinen mir die 13. Epode und Theodor Storms Oktoberlied zu bieten. Der Anlafs beider ist derselbe: draufsen ist es gar unwirtlich, um so behaglicher wollen wir es uns drinnen machen, indem wir zechen und mit frohen Sinnen nicht nur die Gegenwart geniefsen, soweit sie zu geniefsen und zu nutzen ist, sondern auch den Blick in die Zukunft richten. — Was ähnlich ist, was aneinander anklingt oder auch nur ungefähr entspricht in der Horazischen Epode, will ich dem Stormschen Gedichte beifügen, dessen Wortlaut — leider — nur wenigen unserer Philologen geläufig sein dürfte:

Der Nebel steigt, es fällt das Laub,
Schenk ein den Wein, den holden,
Wir wollen uns den grauen Tag
Vergolden, ja vergolden.

Und geht es draufsen noch so toll,
Unchristlich oder christlich,
Ist doch die Welt, die schöne Welt,
So gänzlich unverwüstlich.

Horrida tempestas caelum contraxit, et imbres
Nivesque deducunt Jovem . .
Tu vina Torquato move consule pressa meo . .
rapiamus amici occasionem de die . .
. . nunc et Achaemenio
Perfundi nardo iuvat et fide Cyllenea
Levare diris pectora sollicitudinibus . .
. . nunc mare, nunc siluae
Threicio Aquilone sonant . .

[1]) Vgl. über das Naturgefühl des Horaz meine 'Entw. d. Naturgefühls bei d. Gr. u. Röm.' II S. 79—88 und die ebenso ansprechend wie ausführlich alles Einschlagende behandelnde Darstellung von Franz Hawrlant 'Horaz als Freund der Natur' Landskron Progr. 1895 u. 96.

Und wimmert auch einmal das Herz,
Stofs an und lafs es klingen;
Wir wissen's doch, ein rechtes Herz
Ist gar nicht umzubringen . . .

.. omne malum vino cantuque levato,
Deformis aegrimoniae dulcibus alloquiis.
.. dumque virent genua
Et decet, obducta solvatur fronte senectus.

Der Nebel steigt u. s. w.

Wohl ist es Herbst, doch warte nur,
Doch warte nur ein Weilchen,
Der Frühling kommt, der Himmel lacht,
Es steht die Welt in Veilchen.

Cetera mitte loqui: deus haec fortasse benigna
Reducet in sedem vice . .

Die blauen Tage brechen an,
Und ehe sie verfliefsen,
Wir wollen sie, mein wackrer Freund,
Geniefsen, ja geniefsen.

Wie charakteristisch ist für Horaz der so allgemein gehaltene Ausdruck der Hoffnung auf die Zukunft, in der die Gottheit alles wieder ins rechte Gleis bringen wird, wenn auch einmal die Stirn von Sorgen umwölkt ist, wenn auch einmal 'das Herz wimmert'. Wie charakteristisch ferner die Einkleidung der Reflexion, welche das sonst so hübsche Gelegenheitsgedicht wieder allbeherrschend schliefslich erfüllt, in die immerhin doch frostige Reminiszenz aus dem mythischen Altertum, indem er den biederen Chiron als Zeugen dafür aufruft, dafs Gesang und Wein gut sind gegen alle Grillen und Sorgen, ja gegen die Gedanken an den allen, selbst dem Sohne der Göttin sicheren Tod. Wie prächtig dagegen ist der sieghafte Humor bei unserem modernen Dichter, die volkstümliche Sprache ('unchristlich oder christlich .. gänzlich unverwüstlich ..', 'ist gar nicht umzubringen'), die kernige, unbezwingliche Lebensfreude und der frohe Ausblick auf den sicher wiederkehrenden Frühling; wie fein, dafs in diese Lenzessehnsucht und Lenzesgewifsheit sich harmonisch auflösen sowohl die Stürme, die da draufsen toben, als auch die schweren Gedanken, die ins wimmernde Herz Unruhe bringen; 'es mufs doch Frühling werden' singt auch Uhland, Frühling da draufsen und Frühling mit Jubel und Glück im Menschenherzen! Wie viel freier und unbefangener ist es, dafs Storm die Schönheit der Welt zum Beweggrunde des Lebensgenusses macht, während Horaz das Schreckbild des Todes heraufbeschwört!

Solche Vergleiche, bei denen ja freilich ebensovieles verschieden wie ähnlich erscheinen wird, haben jedenfalls das Gute, den Blick für alle Einzelheiten zu schärfen und zugleich an einem konkreten Beispiele, wenn auch nur im engen Bereiche, zu zeigen, dafs trotz aller Einheitlichkeit und gewissen Einförmigkeit des menschlichen Fühlens, trotz all der gleichen Töne, die antike und moderne Dichter anschlagen, uns doch wieder etwas begegnet, was spezifisch antik, was spezifisch modern ist, was also in den Kern des Wesens hineinführt, was uns die Eigenart des Volkes und der Zeit, sowie der einzelnen Persönlichkeit erschliefst. Der antike Mensch verrät sich auch hier beinahe in jeder Zeile, ob wir nun an Juppiter, an Torquatus, an die Achämenische Salbe,

an die Cylleneische Leier, an den Thracischen Nordwind denken — freilich ist vieles von diesem ebensowenig national römisch wie der Mythus, auf den das Lied anspielt —; aber auch das Moderne sprüht und glüht in jedem Verse — sei es nun die glückliche Antithese von 'steigen' und 'fallen', von 'grau' und 'golden', sei es die 'Unverwüstlichkeit' der schönen Welt, sei es das Herz, das nicht 'umzubringen' — alles das läfst sich in keiner Sprache deckend wiedergeben —, sei es der Zauber der Melodie des Verses, die prächtige Wirkung der Wiederholung — 'vergolden, ja vergolden', 'die Welt, die schöne Welt', 'doch warte nur, doch warte nur', 'geniefsen, ja geniefsen'.

Was sich so im einzelnen, im kleinen darthun läfst, das stellt eine vergleichende Litteraturgeschichte im grofsen dar. Ohne deren Grundgedanken ist die Betrachtung der Poesie und Prosa eines Volkes unvollständig, unphilosophisch. Mit ihr müssen sich aufs engste die philologisch-historische und die psychologisch-ästhetische Betrachtung[1]) verschmelzen. Wie jene den Zusammenhang mit der weiten Welt, so stellen diese den Zusammenhang mit der engeren Welt, mit Zeit und Volk dar und verfolgen nicht nur die Entwickelung, die Höhepunkte und Niederungen, nicht nur das psychische Werden der Dichter und ihrer Kunstwerke, sondern auch das wechselseitige Verhältnis von Stoff und Form, von Innerem und Äufserem, die Entfaltung des Stils, der Sprache, des Verses und versenken sich in das allgemeine Gefühlsleben, das die Seele aller Kunst, aller Poesie ist, spüren seinen Wandlungen im ganzen und im einzelnen nach, immer bedacht auf den Zusammenhang mit der Kulturgeschichte und mit der Völkerpsychologie, und weisen in den einzelnen Offenbarungen der Poesie ihr ewiges Wesen und zugleich ihre mannigfach wechselnden Formen nach. Erst sub specie aeternitatis — ich wiederhole es — gewinnt die Litteraturgeschichte ihre Aufgaben, die ihr als Wissenschaft des geistigen Menschen gebühren.

Ob diesem Ideal unsere heutigen griechisch-römischen und deutschen Litteraturgeschichten in jeder Hinsicht und in allen ihren Teilen schon entsprechen? Ich glaube, kaum. Unsere neuesten Darstellungen der deutschen sind an dieser Stelle erst kürzlich charakterisiert worden, und so will ich nicht auf sie und alle die zahllosen zum Teil ja ganz wertvollen, zum Teil wertlosen, sich im grofsen und ganzen hinsichtlich des Stoffes recht sehr ähnelnden Leitfäden eingehen. Nur eine Schlufsfolgerung sei aus dem Gesagten gezogen: unsere Litteraturgeschichten sind noch überreich an völlig unfruchtbarem Detail, sie sind überladen mit einem Wust von Daten und Titeln; und doch müfste, was nicht selbst entscheidend den Gang der Litteratur beeinflufst hat, was nicht ein wichtiges Moment in der Entwickelung gewesen ist, was nicht ein bedeutsames Spiegelbild der Zeit bietet, als tot am Wege liegen bleiben; unsere Darstellungen bieten des Unwesentlichen — namentlich, wenn sie ans

[1]) Vgl. Ernst Elster, Prinzipien der Litteraturwissenschaft (Halle, Niem. 1897); über das jedenfalls bemerkenswerte Buch habe ich mich ausführlich in der Ztschr. f. d. Philol. ausgesprochen.



deutsche Haus, an den gebildeten Mann sich richten —, eine wahrhaft erdrückende und beklemmende Fülle, je näher sie der Gegenwart rücken, und entraten des Wesentlichen in so vielen Stücken, d. h. der Betonung der grofsen Grundzüge, des wahrhaft Keimfähigen, des wahrhaft Charakteristischen. Und warum? Weil die Gelehrsamkeit das ästhetische Urteil, den psychologischen Scharfblick trübt und die historisch-philosophische Methode überwuchert, weil in falschem Spezialistenwahn die Beschränkung auf das Wesentliche als Mangel an Vollständigkeit und somit als unwissenschaftlich aufgefafst wird. Wie aber unsere Litteratur selbst einem gewaltigen Kunstgebilde, einem mächtigen Dome vergleichbar ist, der festgegründet auf heimatlichem Boden seine Türme zu dem Himmel und seinen Wolken emporhebt, in dem stolz und breit der Hauptgang und die Seitenschiffe sich dehnen, während Nischen und Kapellen und Nebenkammern sie umgeben, so mufs auch eine Litteraturgeschichte ein festgefügtes Kunstwerk sein, von einheitlichem Plane und von einem Geiste erfüllt, der das Einzelne nur betrachtet unter dem Gesichtspunkte des Allgemeinen, und sie mufs in ihrem Stil getragen sein von einer kernhaften, begeisterten und begeisternden Persönlichkeit.

DIE EINFÜHRUNG DER KRAFTLINIEN IN DEN PHYSIKUNTERRICHT DER GYMNASIEN

Von Karl Hünlich

Die folgenden Erörterungen über die Kraftlinienfrage wüſste ich nicht besser einzuleiten als durch die Erinnerung an einen Physiker, der sein Leben vor etwas mehr als 30 Jahren beschloſs, hochbetagt, aber auch hochgeehrt in aller Welt und ausgezeichnet durch alle nur denkbaren Ehrentitel und Ehrenbezeugungen. Er hatte seinen Lebensweg als einfacher Laufbursche begonnen und starb als der gröſste Experimentalphysiker vielleicht aller Zeit. Ganz und gar Autodidakt, ist er der Begründer der neueren Elektrizitätslehre geworden, und seinen Untersuchungen verdanken wir den so mächtigen Aufschwung, den die Elektrotechnik in unseren Tagen genommen hat. Ich meine selbstverständlich Michael Faraday, der vom Buchbindergehilfen zum Assistenten Davys im Laboratorium der Royal Institution erwählt wurde und 12 Jahre später zum Direktor desselben aufrückte. Von der Natur mit den reichsten Gaben des Geistes ausgerüstet, war er dazu berufen, durch seine geradezu bewundernswerte Fähigkeit für experimentelle Kombinationen und durch fast instinktartig zweckmäſsige Verknüpfung der Grundbedingungen von Erscheinungen unsere Kenntnisse der magnetischen und elektrischen Vorgänge in solchem Maſse zu erweitern, wie es vor ihm und nach ihm einem einzelnen Forscher nicht mehr gelungen ist und wie es nur vielleicht einem Heinrich Hertz wieder möglich gewesen wäre, wenn er das Alter eines Faraday erreicht hätte. Von den Arbeiten Faradays, wie er sie in 30 Reihen mit mehr als $3\frac{1}{2}$ Tausend §§ hinterlassen hat, sind besonders die von hohem Interesse, in denen er sich mit dem Versuche befaſst, an Stelle der alten, für ihn unannehmbaren Ansichten über die Fernwirkung neue Grundvorstellungen über magnetische und elektrische Erscheinungen zu entwickeln, und die insbesondere durch die Einführung der Kraftlinien so bahnbrechend gewirkt haben. Wie die Kraftlinien eines leuchtenden Körpers die von ihm ausgehenden Lichtstrahlen sind, wie ein heiſser Körper Wärmestrahlen aussendet, so faſst Faraday die magnetischen Kraftlinien auf als den Ausdruck des magnetischen Zustandes, als die Repräsentanten der magnetischen Kraft, und zwar nicht nur hinsichtlich der Qualität und Richtung, sondern auch der Quantität. Denn da Faraday das mächtige Hilfsmittel der Mathematik nicht zu Gebote stand, war er auch zur Bestimmung der Kraftintensität darauf angewiesen, sich der anschaulichen Konstruktion der Kraftlinien zu bedienen.

Dabei ist es selbstverständlich, daſs ihm die Kraftlinien nicht mehr als Symbole sind, und daſs für ihn die Bedeutung des Ausdruckes keinerlei Vorstellung über die physikalischen Ursachen der Erscheinungen in sich schlieſst. Er läſst ausdrücklich dahingestellt, wie sich die magnetische Kraft durch die Körper oder durch den Raum fortpflanze, aber er läſst auch deutlich durchblicken, daſs er den Äther für das vermittelnde Medium hält.

So sehr nun die glänzenden experimentellen Entdeckungen Faradays, die Induktionswirkungen, die Gesetze der Elektrolyse, die Einwirkung des Magnetismus auf das Licht, der Diamagnetismus u. s. f. begeisterte Aufnahme bei seinen Zeitgenossen fanden und seinen Ruhm weithin verbreiteten, so wenig fanden seine Ideen über diese Erscheinungen Beifall und Verständnis; ja es läſst sich nicht leugnen, daſs er hier viel mehr Gegner als Anhänger hatte. So hat Faraday nicht in dem eigentlichen Sinne des Wortes Schule gemacht; seine Anschauungen sind vielmehr erst in der neueren Zeit durch Männer wie Thomson, Tyndall und namentlich Maxwell mehr zu Ehren gekommen. Einen vollständigen Umschwung hat freilich erst die Elektrotechnik zu Wege gebracht. In ihrer Hand sind die Faradayschen Kraftlinien, in enger Verknüpfung mit dem Potential, zu dem so überaus wirksamen Rüstzeuge geworden, das sie zu den glänzendsten Entdeckungen und Fortschritten geführt hat. Seitdem erst kann man von einem wirklichen Siege der Faradayschen Ideen sprechen.

Bis in die Schulen freilich sind die Faradayschen Kraftlinien wohl noch nicht allgemein vorgedrungen. Und im Hinblick auf die üblichen Lehrbücher, die zwar meist Andeutungen und Fingerzeige, aber keine tiefer gehenden Ausführungen darüber enthalten, könnte man zu der Ansicht kommen, daſs die Faradaysche Behandlung der magnetischen Erscheinungen für die Schule überhaupt ungeeignet sei. Nur wenige der neueren Lehrbücher gehen vollständig auf diese Materie ein, so unter anderen die sehr empfehlenswerten Elemente des Magnetismus und der Elektrizität von Jamieson, übersetzt und ergänzt von Kollert, das Lehrbuch der Physik von dem Jesuitenpater Dressel, die Physik von Börner, Maxwells Elektrizität in elementarer Behandlung, die Elektrizitätslehre von Kolbe und besonders Eberts Magnetische Kraftfelder, ein Buch, so recht für den Studenten und Lehrer zur Orientierung geeignet.

In den physikalisch-pädagogischen Zeitschriften begegnet man fast in jeder Nummer Aufforderungen und Anweisungen zur Einführung von Kraftlinien und Potential, und besonders eifrige Reformatoren gehen soweit, daſs sie Magnetismus und Elektrizität in der Schule ganz und gar im Sinne der Elektrotechniker betreiben, d. h. daſs sie nicht nur die Kraftlinien überall verwenden, sondern auch das Potential. Dem gegenüber fehlt es nicht an Stimmen, die insbesondere vor der Einführung des Potentialbegriffes warnen und die, mehr eine konservative Haltung bewahrend, nur langsam und allmählich reformieren möchten. Zu ihnen zählt offenbar auch Prof. Weinhold in Chemnitz. In seiner neuesten Auflage der Vorschule von 1897 hat auch er die Kraftlinien aufgenommen, aber in weiser Beschränkung bringt er davon nur das Einfachste und Notwendigste. Und in diesem Weinholdschen Sinne

möchte auch ich nun meine Hauptfrage behandeln, die Frage: In welcher Weise und in welchem Umfange empfiehlt es sich, die Kraftlinien in den Physikunterricht der Gymnasien aufzunehmen?

Wir haben Magnetismus und Elektrizität resp. Galvanismus in Klasse II[b] und II[a] zu behandeln, haben also, zumal bei Besprechung des Magnetismus, Anfänger vor uns, die kaum über die elementarsten Unterweisungen hinaus sind. Für solche Schüler aber kann der Unterricht im neuen Lehrstoff nicht einfach genug sein, und das vornehmste Erfordernis scheint mir die Anschaulichkeit zu sein. In dieser Beziehung ist aber die Lehre von den Kraftlinien der alten Methode ganz aufserordentlich überlegen. Das alte Verfahren beginnt mit der Fernwirkung. Die Schüler sehen sich sogleich einer rätselhaften, geheimnisvollen Erscheinung gegenübergestellt; sie erkennen wohl die Wirkung, aber die Verbindung von Ursache und Wirkung bleibt unerklärt.

Man könnte mir einwenden, dafs hier die Geheimnisse der Natur nicht gröfser sind, als wenn ein Apfel vom Baume fällt. Gewifs, der Unterschied ist nur der, dafs der Schüler nach einem Erklärungsgrund für eine ihm durch tägliche Erfahrung geläufige Fallerscheinung sicher nicht fragt, so sicher wie er im anderen Falle die Frage stellen wird. Wie ganz anders aber sieht die Sache aus, wenn man durch den einfachsten Versuch mit Eisenfeilspänen dem Schüler eine Darstellung des magnetischen Feldes als des Wirkungsbereiches eines Magneten vor Augen führt, wenn man ihm zeigt, wie die Natur selbst die Kraftlinien aufzeichnet, und wie eine kleine, leicht bewegliche Magnetnadel stets eine mit den Kraftlinien übereinstimmende Lage annimmt.

Auf solche Weise wird zugleich Verständnis und Interesse geweckt. Und wenn auch durch die Kraftlinien die Wirkung in die Ferne noch keineswegs erklärt ist, wie wir sie ja überhaupt nicht zu erklären vermögen, so tritt doch durch sie das Walten der Naturkräfte anschaulich zu Tage, und alles Unbegreifliche fällt weg, weil ein sichtbares Etwas da ist, das die Wirkung von einer Stelle zur anderen vermittelt.

Wenn der Schüler ferner die Kraftlinienbilder zweier gleichnamiger oder zweier ungleichnamiger Pole sieht, mufs er da nicht ganz von selber, ich möchte sagen, aus der Figur ablesen, wie in der Richtung der Kraftlinien ein Zug, ein Streben nach Vereinignng herrscht, als ob die Kraftlinien Gummifäden wären, und wie senkrecht zu jener Richtung ein Druck, eine Abstofsungswirkung statt hat, wie sich die Kraftlinien gleichnamiger Pole gegeneinander aufbäumen und dadurch die ihnen innewohnende Gegensätzlichkeit der Richtung auschaulich machen.

Mit welchem Interesse wird weiter die Änderung des Kraftlinienbildes verfolgt, wenn man ein Stück Eisen in das Feld legt und dessen förmliche Saugwirkung auf die Kraftlinien zur Darstellung bringt, oder wenn man zeigt, wie im Hohlraum eines Eisenringes keine Kraftlinien sichtbar sind, wie das Eisen also die Möglichkeit bietet, einerseits die Kraftlinien nach einer bestimmten Stelle des Feldes hinzulenken, wie es ja durch die Polschuhe der Magnete geschieht, oder wie man anderseits durch die Schirmwirkung des

Eisens gewisse Gebiete des Feldes gegen das Eindringen der Kraftlinien schützen kann. Ein guter Leiter, wie Eisen oder allenfalls Stahl, sucht eine solche Lage im Felde anzunehmen, dafs er möglichst viel Kraftlinien des Feldes aufnehmen und fortführen kann, und er wird sich durch Richten oder Annähern möglichst nach dem Orte der stärksten Wirkung, d. h. der dichtesten Kraftlinien begeben; ebenso wie sich jede bewegliche Magnetnadel unter Einwirkung eines anderen Magneten so stellt, dafs die aus dem Nordpol des letzteren austretenden Kraftlinien möglichst zahlreich vom Südpol der beweglichen Nadel aufgenommen und durchgeleitet werden können. Ist durch wiederholtes Zerbrechen einer magnetischen Stricknadel gezeigt worden, dafs wir ein Recht haben, schon den Molekülen magnetische Eigenschaften zuzuschreiben, so ist es leicht, diese Anschauung auch auf Eisen und Stahl auszudehnen und damit die Erläuterung und Begründung der Induktions- oder Influenzwirkungen einzuleiten. Wenn man den Schülern den Verlauf der Kraftlinien bei einem vollständigen Magneten gezeigt und sie darauf aufmerksam gemacht hat, wie man bräuchlicherweise die Richtung der Kraftlinien als vom Nordpol ausgehend definiert, wie die am Nordpol austretenden Kraftlinien sich umbiegen und schliefslich im Südpole wieder eintreten, so läfst sich darlegen, dafs eigentlich alle Kraftlinien geschlossene Kurven sind, dafs ihrer ebensoviel am Nordpol austreten wie am Südpol eintreten, und dafs die Zahl der Kraftlinien, die das Innere des Magneten durchsetzen, genau dieselbe ist, wie die aufserhalb. Aus der Art und Weise aber, wie die Kraftlinien aufserhalb des Magneten sich voneinander entfernen, läfst sich auf die Intensität des Feldes an irgend einer Stelle schliefsen. Berücksichtigt man dazu nur einen einzeln gedachten Pol, von dem dann ja die Kraftlinien radial nach allen Seiten gleichförmig und geradlinig ausgehen, so ergiebt sich, dafs die Anzahl der Kraftlinien, die in beliebigem Abstande auf die Flächeneinheit kommt, umgekehrt proportional zum Quadrat der Entfernung sein mufs. Denkt man sich nun um jenen Pol eine Kugel vom Radius 1 cm, also mit 4π qcm Oberfläche, beschrieben und setzt man fest, dafs ein Einheitspol durch jedes Quadratcentimeter nur eine Kraftlinie senden soll, so ist auch leicht ersichtlich, dafs ein Einheitspol 4π, ein Pol von der Stärke m 4π m Kraftlinien aussendet und dafs damit der ganze Raum in 4π resp. 4π m Kraftröhren zerlegt wird. Minder einfach ist freilich die Einheit der Polstärke zu definieren, die ja bekanntlich dann vorhanden ist, wenn zwei gleich starke Pole einander mit der Kraft von einer Dyne abstofsen. Die Untersekundaner kennen die Beziehungen von Kraft, Masse und Beschleunigung noch nicht, und man wird ihnen den Begriff der Dyne wohl nur so verständlich zu machen vermögen, dafs man ihnen vergleichsweise angiebt, dafs die in 1 g Wasser enthaltene Masse von der Erde mit 981 Dynen angezogen wird. Etwaige Bedenken dagegen, dafs sich ja die Einheitspolstärke in Wirklichkeit nicht herstellen läfst, können durch Hinweis darauf zerstreut werden, dafs ja auch Flächen und Körper nie so gemessen werden, wie es der ursprünglichen Erklärung entsprechend sein müfste.

Die Definition der Feldstärke in irgend einem Punkte durch die Anzahl

von Kraftlinien, die dort durch die Flächeneinheit gehen, ist einfach. Gehen n Kraftlinien durch das Quadratcentimeter, so heifst das eben, die Wirkung an jener Stelle ist dieselbe, wie sie ein Pol von der Stärke n in der Entfernung 1 ausübt. — Die Besprechung des Erdmagnetismus und der zugehörigen Kraftlinien, sowie die richtende Wirkung auf die Magnetnadel, die sich im Sinne der Kraftlinie einstellt, bietet keinerlei Schwierigkeit dar.

Erwähnen wird man hier, dafs das magnetische Feld der Erde für kleinere Gebiete als homogen anzusehen ist.

Soweit ungefähr wird man mit den Untersekundanern gehen dürfen, wenn man nicht vielleicht noch vorzieht, die zuletzt angegebenen Definitionen über Polstärke und Feldstärke wegzulassen. Darüber hinauszugehen aber würde mir sehr bedenklich erscheinen.

In Obersekunda kann nun an passender Stelle das durch den galvanischen Strom hervorgerufene Kraftfeld zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden. Sind die Schüler mit der Thatsache bekannt geworden, dafs ein stromdurchflossener Draht seiner ganzen Länge nach im stande ist, Eisenfeile anzuziehen und die Teilchen senkrecht gegen seine Längsrichtung zu stellen, so wird man zunächst eine genauere Darstellung des Kraftfeldes eines solchen geradlinigen Leiters geben, indem man diesen mitten durch starkes Papier oder Pappe führt und zeigt, wie die Eisenfeilspäne den Leiter in konzentrischen Kreisen umschliefsen. Die Richtung der Kraftlinien läfst sich leicht nach Weinhold mit der kleinen Probenadel feststellen. Ein kleiner isolierter Nordpol müfste sich im Sinne der Kraftlinien um den Stromleiter herum bewegen, ein Südpol im entgegengesetzten Sinne. Für jemanden, der etwa einem guten Schülerjahrgange etwas Besonderes darbieten will, wäre hier die Möglichkeit gegeben, Faradays Apparate zum Nachweis der Drehung eines Stromes um einen Pol und umgekehrt zu erläutern.

An zweiter Stelle würden die Kraftlinien eines kreisförmigen Leiters herzustellen sein. Dabei zeigt sich, dafs beim aufsteigenden Stromteile die Kraftlinien entgegengesetzt der Uhrzeigerrichtung laufen, beim absteigenden Leiterteile mit dem Uhrzeiger. Um hier eine klare Vorstellung von den räumlichen Verhältnissen des Feldes zu gewinnen, empfiehlt es sich, das ganze Feld einer Stromschlinge zu zeichnen, womit ja auch sofort die anschaulichste Darstellung der Wirkung des Stromes auf die Magnetnadel gewonnen ist.

Der nächste Schritt führt zu den Kraftlinien einer Gruppe von mehreren parallelen Drahtringen, die alle im gleichen Sinne vom Strome durchflossen sind, zum Solenoïd. Überall da, wo der Strom durch zwei parallele Ringe in demselben Sinne fliefst, werden zwischen den Ringen entgegengesetzte Kraftlinienrichtungen vorherrschen, deren Wirkungen einander aufheben, so dafs schliefslich nur die äufseren, umfassenden Teile übrig bleiben und sich verschmelzen, derart, dafs sich für das ganze Solenoïd als Wirkungssumme genau das Kraftlinienbild eines Magneten ergiebt.

Das Solenoïd besitzt also selbstverständlich Polarität wie jeder Magnet. Bringt man nun noch Eisen in den Hohlraum des Solenoïdes, so werden die

Moleküle desselben gleichgerichtet, und ihre Kraftlinien addieren sich zu denen des Solenoïdes. Da ein freibewegliches Eisenstück sich nach den Stellen der dichtesten Kraftlinien hinbewegt, mufs ein Eisenstab in die Spule hineingezogen werden, eine Erscheinung, die ja bekanntlich für die Erklärung der Bogenlampe wichtig ist.

Es liegt auf der Hand, dafs nun der Lehre vom Elektromagnetismus Thür und Thor geöffnet ist, und ebenso bequem läfst sich nun die Besprechung der Ampèreschen Gesetze angliedern. Es lehrt ja schon der blofse Anblick der beiden Kraftlinienfelder bei parallelen gleichgerichteten und parallelen entgegengesetzt gerichteten Strömen, dafs im ersten Falle Anziehung, im zweiten Abstofsung vorhanden sein mufs. Zu beachten dürfte sein, dafs sich der übliche Wortlaut der Ampèreschen Gesetze umkehrt, wenn man die Wirkungen durch das Verhalten der Kraftlinien ausdrücken will, da ja zwischen parallelen gleichgerichteten Kraftlinien Abstofsung besteht, und umgekehrt.

Ich komme nun zum wichtigsten, aber zugleich schwierigsten Kapitel der Kraftlinienfrage, zur Induktionswirkung. Aber gerade hier tritt auch die Überlegenheit der Kraftlinienmethode deutlich hervor, da sie die Voltainduktion, Magnetinduktion und unipolare Induktion aus einheitlichem Gesichtspunkte zu erklären vermag, wie durch sie ja auch die Übereinstimmung der magnetischen und elektrischen Erscheinungen von einer zufälligen zu einer notwendigen geworden ist. Das Ziel, auf das ich hier ganz direkt zusteuern will, ist die Erklärung der Dynamomaschine. Die Berechnung ihrer Wirkung liegt wohl jenseits der Grenzen des Gymnasialunterrichts und ist Sache des Elektrotechnikers. Die Erklärung aber der Dynamomaschine vereinfacht sich durch die Kraftlinien gegenüber der alten Erklärungsweise so sehr, dafs ich gerade darin eine der Hauptveranlassungen erblicke, die Kraftlinien im Gymnasium zur Besprechung zu bringen, denn wir stellen thatsächlich damit nicht etwa eine neue Zumutung an die Schüler, sondern bieten ihnen eine Erleichterung.

In der Umgebung eines stromdurchflossenen Leiters herrscht ein Spannungszustand, der durch einen Leiter, der sich dort bewegt, gestört werden mufs, ähnlich wie durch Bewegung eines Stabes in der Luft oder im Wasser Verdichtungen vor, Verdünnungen hinter dem Stabe entstehen, während ein ruhender Stab keinerlei Veränderungen veranlafst. Durch solche Veränderungen im Felde entstehen nun die Induktionswirkungen. Für unseren Zweck wollen wir zwei Hauptfälle unterscheiden: 1. Induktion in einem, im Felde bewegten, geradlinigen Leiter und 2. Induktion in einem geschlossenen Stromkreise, in einer Stromschleife. Für diese beiden Fälle gelten folgende Sätze:

I. Wenn ein geradliniger Leiter sich im magnetischen Felde so bewegt, dafs er Kraftlinien schneidet, so wird in ihm ein Strom induziert. Die Gröfse der E. M. K. hängt ab von der Anzahl der Kraftlinien, die in der Sekunde geschnitten werden. Über die Richtung des Induktionsstromes orientiert man sich hier nach der Faradayschen Schwimmregel oder besser nach der Flemingschen Dreifingerregel: Man halte den Zeigefinger der rechten Hand in die Richtung der Kraftlinien, den Daumen in die Richtung

der Bewegung, dann wird der Mittelfinger die Stromrichtung angeben, vorausgesetzt, dafs alle drei Finger senkrecht zueinander stehen.

Und für den Fall der bewegten Stromschleife hat man den Satz:

II. Bewegt sich ein geschlossener Leiter im magnetischen Felde, so wird immer dann ein Strom induziert, wenn die Anzahl der Kraftlinien, die durch das vom geschlossenen Leiter umspannte Flächenstück geht, sich ändert.

Und hier gilt für die Stromrichtung die Maxwellsche Regel: Man blicke in der Richtung der Kraftlinien durch den Stromkreis, dann wird ein Strom in der Richtung des Uhrzeigers (Zeigerstrom) induziert werden, wenn bei der Bewegung des Leiters die durch ihn gehende Zahl der Kraftlinien abnimmt. Bei zunehmender Kraftlinienzahl kommt ein Gegenzeigerstrom zu stande.

Zum experimentellen Beweise des ersten Satzes kann man sich eines geradlinigen metallischen Gleitstückes bedienen, das an zwei festen, mit einem empfindlichen Galvanometer verbundenen Metallstäben rasch hingleitet. Schneidet es dabei die Kraftlinien eines starken Feldes, dann läfst sich am Galvanometer die Richtigkeit des Satzes samt der Regel konstatieren. Um umgekehrt zu zeigen, dafs kein Strom im Gleitstück induziert wird, falls bei der Bewegung keine Kraftlinien geschnitten werden, hat Grimsehl in seiner Cuxhavener Programmarbeit von 1893 das Feld zweier gleichnamiger Pole benutzt und die Gleitschienen parallel zu den sich gegeneinander aufbäumenden Kraftlinien gestellt. Ein anderes Verfahren ist von Szymanski aus Berlin im 7. Bande der Zeitschrift f. phys. u. chem. Unterricht angegeben worden. Er stellt mit dem räumlichen Verlaufe der Kraftlinien ganz übereinstimmende Kupferschienen her, befestigt sie an den Polen seines Magneten und läfst nun diesen Kraftlinienschienen entlang das Gleitstück sich bewegen. Auf diese Weise wird auch kein Induktionsstrom zu stande kommen. Für den Nachweis des quantitativen Teiles des ersten Satzes möchte ich auf die Szymanskischen Angaben im schon genannten 7. Bande der Zeitschr. f. phys. u. chem. Unterricht verweisen; hier würden die Darlegungen zu zeitraubend sein.

Die Begründung des II. Hauptsatzes, resp. der Maxwellschen Regel leitet Grimsehl, dessen Arbeit übrigens auch auszugsweise im 6. Band der genannten Zeitschrift enthalten ist, so ein, dafs er ein mehrmals rechtwinklig gebogenes Drahtstück, das ein einseitig geöffnetes Rechteck darstellt, um eine Achse, die der fehlenden Seite entspricht, innerhalb der Kraftlinien eines homogenen Feldes dreht.

Bei jeder halben Umdrehung des Drahtes wird das Galvanometer einen Stromstofs anzeigen, aber so, dafs die Stromrichtung jedesmal wechselt, wenn der Leiter die höchste oder tiefste Stelle erreicht hat, da ja in diesem Augenblicke die Bewegung parallel zu den Kraftlinien erfolgt. Am raschesten werden die Kraftlinien geschnitten, wenn der Leiter in halber Höhe steht, so dafs da der gröfste Stromstofs zu erwarten ist.

An zweiter Stelle verwendet nun Grimsehl ein vollständig geschlossenes

Rechteck, bei dessen Drehung um die Mittellinie in den gegenüberliegenden Leiterteilen entgegengesetzt gerichtete Ströme erzeugt werden, so aber, daſs der ganze Leiter in einheitlichem Sinne vom Strome durchflossen wird. Auch hier tritt natürlich mit jeder halben Umdrehung ein Stromwechsel ein und zwar in dem Augenblicke, wenn die beiden Hauptleiterteile die höchste und niedrigste Stellung haben, wenn also die Rechtecksfläche senkrecht gegen die Kraftlinien steht. Das ist aber der Moment, in dem die gröſste Zahl der Kraftlinien durch die Stromfläche geht. Bei horizontaler Lage der Rechtecksfläche können keine Kraftlinien durch sie hindurchgehen; ehe aber diese Lage erreicht wird, hat die Zahl der Kraftlinien abgenommen, wie sie nachher wieder wächst. Beachtet man noch, daſs wir vor und nach der horizontalen Stellung die Rechtecksfläche von verschiedenen Seiten sehen, so erkennt man sofort die Richtigkeit der Maxwellschen Regel. Bei fortgesetzter Drehung liefert das Rechteck natürlich einen Wechselstrom, der sich aber leicht durch eine Kommutatoreinrichtung in einen Gleichstrom umwandeln läſst. Um noch zu zeigen, daſs bei Verschiebung eines Rechteckes im homogenen Felde, wo zwar Kraftlinien geschnitten werden, aber so, daſs die Zahl der durch die Fläche gehenden Linien sich nicht ändert, kein Induktionsstrom zu stande kommt, genügt es darauf hinzuweisen, daſs in je zwei gegenüberliegenden Leiterteilen gleichsinnige Induktionsströme entstehen, die sich im geschlossenen Leiter natürlich wegen ihres entgegengesetzten Laufes aufheben.

Die Erzeugung von Induktionsströmen erfolgt übrigens ebenso, wenn an Stelle des Leiters die Kraftlinien oder ihre Träger sich bewegen. So entstehen Induktionswirkungen durch Öffnen und Schlieſsen oder durch Änderung in der Stärke des Stromes, durch Bewegungen von Magneten oder auch wenn, wie beim Telephon, Eisenmassen im Felde bewegt werden.

Nun schlieſst sich sehr einfach die Erläuterung des Siemensschen Cylinderinduktors an. Man läſst nur an Stelle des einen oben besprochenen Rechteckes mehrere solcher Windungen sich bewegen, dann wird die Wirkung verstärkt, da ja die einzelnen Windungen einander unterstützen. Wenn dann endlich der Raum innerhalb der Drahtwindungen mit Eisen ausgefüllt wird, so saugt dies die Kraftlinien des Feldes ein, und nun können viel mehr Kraftlinien durch das Rechteck hindurchgehen als ohne das Eisen. Damit ist in einfacher und anschaulicher Form diese Maschine erklärt. Die Erklärung des Grammeschen Ringankers läſst sich zweckmäſsig an eine Zeichnung, wie die Sennewaldschen, angliedern. Taf. IV derselben zeigt die beliebige Bewegung einer Stromschleife im homogenen Felde, Taf. V stellt die Induktionsströme eines kreisförmigen Leiters dar, der im Felde rotiert, und wenn man diesen Vorgang überträgt auf ein Feld, wie die zweite Figur auf Taf. I es aufweist, so erkennt man unter Berücksichtigung der Maxwellschen Regel klar, daſs die über dem Eisenringe bewegte Stromschleife von der Stellung 0 bis 180° Strom in dem einen, von 180 bis 360° Strom im entgegengesetzten Sinne liefert. Zur Gleichrichtung wäre wieder ein Kommutator zu verwenden. Nun wird die eine Drahtwindung durch eine Gruppe nahe beisammen liegender Windungen ersetzt und damit eine

Steigerung der Wirkung herbeigeführt. Ferner ist leicht ersichtlich, daſs der Eisenring seine Aufgabe des Kraftlinienaufsaugens ebensogut erfüllen kann, wenn er gedreht wird, wie wenn er ruht.

Man könnte also, wie Grimsehl es thut, einen teilweisen Ringanker mit nur einer Windungsgruppe herstellen und zwischen den Polen eines kräftigen Magneten rotieren lassen. In den höchsten und tiefsten Stellungen der Windungsgruppe ist dann die Stromstärke 0, und sie hat ihren gröſsten Wert in der Stellung senkrecht dagegen. Brächte man jetzt eine zweite Windungsgruppe an, um 90° gegen die erste verschoben, dann würde diese das Maximum der Stromstärke liefern im Augenblicke, wo die andere keinen Strom giebt, und damit einen Ausgleich herbeiführen, indem sie das Herabsinken des Stromes auf den Nullwert hindert. Noch besser ist es, vier symmetrische Windungsgruppen mit vier Kommutatorsektoren zu benutzen, und nun liegt es auf der Hand, daſs zur Vollendung des Grammeschen Ringes lediglich noch eine Vermehrung der Windungsgruppen und der Sektoren vorzunehmen ist.

Das ungefähr ist das Ziel, dem ich mit der Einführung der Kraftlinien in unseren Physikunterricht zustreben möchte. Es kann wohl kein Zweifel bestehen, daſs der von mir flüchtig angedeutete Weg den Vorzug gröſserer Einheitlichkeit, gröſserer Anschaulichkeit und gröſserer Einfachheit gegenüber dem alten Verfahren hat; und ich meine, wir dürfen nicht mehr zögern, den Schritt, den die Technik gebieterisch fordert, zu thun, auch wenn wir noch so weit davon entfernt sind und bleiben müssen, eine Art Vorschule für Elektrotechniker zu sein.

Daſs innerhalb der von mir gezeichneten Umrisse der individuellen Behandlung der freiste Spielraum bleibt, leuchtet ein. Ich habe ja nur andeuten wollen, daſs und wie es möglich ist, die Kraftlinien in der Schule zu behandeln. Und wie ich mir sehr wohl bewuſst bin, absolut nichts Neues geboten zu haben, bitte ich meine Darlegungen nur auffassen zu wollen als eine Anregung zum Nachdenken über die zweckmäſsige Praxis auf diesem Gebiete.

So sehr ich nun der Einführung der Kraftlinien in unseren Physikunterricht das Wort reden möchte, so zweifelhaft erscheint es mir, ob mit der Heranziehung des Potentiales ein richtiger und nützlicher Schritte gethan würde.

Es mag sich vielleicht bei Anstalten, die den Physikunterricht in konzentrischen Kursen erteilen, die Behandlung des Potentiales auf der Oberstufe rechtfertigen lassen; daſs wir in Sachsen aber unseren Untersekundanern mit dem Potentiale unter die Augen gingen, will mir unthunlich erscheinen. Es kann niemand leugnen, daſs der Potentialbegriff für Schüler seine ganz erheblichen Schwierigkeiten hat, und sie bleiben auch bestehen, mag man nun das Potential als Arbeit oder Elektrizitätsgrad, als Ladungsgrad oder Zustand im Felde definieren. Und in meiner Auffassung bestärkt mich auch der Gedanke, daſs wir doch der Universität auch noch einigen Lehrstoff in der Physik übrig lassen müssen, und die Lehre vom Potential ist nach meiner Überzeugung der Hochschule viel mehr angemessen als der Sekunda des Gymnasiums.

DIE GESUNDHEITSPFLEGE BEIM MITTELSCHULUNTERRICHTE

Von Alexander Weinberg

Grofse Anforderungen stellt in unserer Zeit das Leben an die geistige Kraft des Einzelnen. Mit vielseitigen und gründlichen Kenntnissen mufs der Mann ausgestattet sein, um es zu einer entsprechenden Lebensstellung zu bringen und hernach im Berufe den Wettbewerb der Existenz siegreich bestehen zu können. Diesen Anforderungen der Zeit an die Intelligenz des Einzelnen sollen und müssen die Erziehung und die Schule gerecht werden.

Aber nicht nur die Pflege des Geistes und die Erziehung in den Grenzen der Sitte und Religion sind die ernsten Ziele der Schule, auch für die körperliche Entwickelung mufs sie Sorge tragen. Die Jugend ist das kostbare Gut der Familie und damit ein wohl zu hütendes Kapital des Staates. Und die Aufgabe des Staates ist es, darauf zu sehen, dafs die Heranbildung unserer Kinder keine einseitig geistige sei, sondern in harmonischer Weise Geistes- und Körperbildung sich vereinigen, damit einst dem Staate tüchtige, gesunde, wehrhafte Männer erwachsen.

Die Ansicht, dafs es Pflicht der Schule sei, für die körperliche Entwickelung der Jugend zu sorgen, ging von England aus, wo schon lange in den Colleges und Schulen der Pflege des Körpers das gröfste Gewicht beigelegt wurde. Dort waren und sind es in erster Linie die Jugendspiele, welche während des elementaren Unterrichts, in der Mittelschule und auf den Hochschulen gepflegt und geübt werden. Daneben ist es der Wassersport und andere Körperübungen, die mit ihren Wettspielen zu wahren Festlichkeiten werden. In Deutschland und Österreich bot zuerst der Unterricht im Turnen Gelegenheit, diese Seite im Gesamtunterrichte der Jugend zu üben. An den Realschulen Österreichs ist der Turnunterricht ein obligatorisches Lehrfach, und die Turnlehrer sind zumeist akademisch gebildet. Die Gymnasien Österreichs dürften auch bald das Turnen allgemein als Unterrichtsgegenstand einführen, nachdem es bisher nur als freier Lehrgegenstand gegolten hat.

Erst seit wenigen Jahren wird nun auch den Jugendspielen und manchen sportlichen Übungen, wie Schlittschuhlaufen, Skielaufen, Schwimmen besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Es ist nur natürlich, dafs die in der Jugend gepflegten Spiele auch noch später im Mannesalter zu vielen Zerstreuungen Veranlassung geben; an die Stelle der Jugendspiele treten dann die Volksspiele, als sportliche Vergnügungen aller Art, wie dies in England heute der Fall ist und wie es in Belgien und den Niederlanden schon vor Jahrhunderten gewesen, was uns die Bilder eines Brueghel, Teniers, Snyders u. s. w. in so schöner Weise zur Anschauung bringen.

Die Jugendspiele sollten daher ein integrierender Teil der Erziehung unserer Jugend in den Mittelschulen sein; sie mögen dem Turnunterrichte an-

gegliedert werden. Es ist eine gerechte Forderung, daſs die Städte und der Staat genügend groſse Spielplätze der Jugend zur Verfügung stellen und daſs beim Umbau oder der Neuerrichtung der Schulen auf einen beim Schulgebäude gelegenen Spielplatz genügend Rücksicht genommen werde.

Die Fürsorge des Staates für die Gesundheit der heranwachsenden Jugend äuſsert sich aber auch in den hygienischen Einrichtungen im Schulgebäude selbst.

Auf all die Einzelheiten und Vorschläge, die in dieser Richtung gemacht wurden, näher einzugehen, würde zu weit führen. Nur über Ventilation und Beleuchtung möchte ich einige kurze Bemerkungen machen.

Bezüglich der Ventilation seien in den Schulen die besten Systeme, die geräuschlos funktionieren, in Anwendung gebracht. Im Notfalle müſste von der einfachsten Ventilation, bestehend im Öffnen von Thüren und Fenstern, Gebrauch gemacht werden. An vielen Anstalten besteht der Zwang, während der Respirien die Klassen von den Schülern zu evakuieren und alle Fenster zu öffnen, desgleichen stets nach Schulschluſs durch Öffnen der Fenster für den genügenden Luftwechsel Sorge zu tragen. Wie notwendig die Ventilation ist, haben mich vielfache Kohlensäurebestimmungen in Schulzimmern gelehrt und beweisen auch die maſsgebenden Versuche Pettenkofers. Nach Pettenkofer wirkt die Luft schon bei einem Kohlensäuregehalt von 0,1 Volumprozenten auf die Geruchsorgane und macht sich das Bedürfnis nach Erneuerung der Luft fühlbar. Es erzeugt Wohnungsluft mit 1—5 % per Mille Kohlensäure bei vielen Menschen Kopfschmerzen, Schwindel und Übelkeit. Pettenkofer hat daher den Kohlensäuregehalt von 1 per Mille als den Grenzwert für gute Luft festgesetzt. Die Störungen des Allgemeinbefindens sind indessen durchaus nicht der Kohlensäure selbst zuzuschreiben, sondern vielmehr anderen, gleichzeitig der Luft zugeführten Produkten der Respiration und Perspiration, die noch nicht genau bestimmt sind und schlechter Zimmerluft den unangenehmen Geruch geben. Die Kohlensäure dient daher nur als Maſsstab für die Luftverschlechterung. Der Grenzwert von 1 % läſst sich aber nicht einhalten; wir müssen zufrieden sein, wenn der Kohlensäuregehalt 2—3 per Mille nicht übersteigt. 3—6 ‰ Kohlensäuregehalt sind indessen entschieden als unzulässig zu bezeichnen. Und trotzdem lieſs sich in gefüllten Klassen bei geschlossenen Thüren und Fenstern sowie mangelnden Ventilationseinrichtungen eine Kohlensäuremenge von 8—10 ‰ nachweisen. Im Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin, welches Kachelofenheizung besaſs und wo keine Ventilation vorhanden war, betrug der Kohlensäuregehalt der Klasse Sexta A am 19. Februar 1883:

Zeit	Temperatur		Kohlensäure per Mille		Luftgehalt an Kohlensäure
	der äuſseren Luft	der Zimmerluft	in der Klasse	Durchschnitt	
8h	— 5,0	+ 10,0	1	5,5	0,1
9	— 4,25	+ 12,25	3,6		
10	— 3	+ 13,5	5,5		
11	— 1,5	+ 14,5	6,8		
12	0,0	+ 14,5	7,3		
1	1,0	+ 15,25	8,3		

Der Kohlensäuregehalt stieg also in dieser nicht ventilierten Klasse vom Beginne des Unterrichts bis zum Schlusse unausgesetzt und erreichte am Ende der Unterrichtszeit eine Höhe von 8,3 ‰, während die Aufsenluft einen Gehalt von nur 0,5 hatte und die Grenzwerte einer Zimmerluft 2—3 ‰ betragen. Heute dürften auch an dieser Lehranstalt die Verhältnisse günstiger liegen.

Interessant ist auch der Umstand, dafs nach den Unterrichtspausen bei offen gehaltenen Fenstern und Thüren der Kohlensäuregehalt aufserordentlich niedrig ist, um nach Unterrichtsbeginn gleich wieder zu steigen.

Fast über alle sanitären Verhältnisse der Schulen liegen bereits Untersuchungen vor. So hat unter anderen Cohn in Breslau, der bekannte Botaniker, mittelst eines Photometers verschiedene zu Vorhängen benutzte Stoffe auf ihre Lichtdurchlässigkeit und daraus folgende Brauchbarkeit für Schulen untersucht. Zu den guten Vorhängen zählt er solche, die 44—50 % rotes und 21—45 % grünes Licht durchlassen. Es sollen nur jene Stoffe gewählt werden, die diesen Bedingungen genügen; das sind weifser, feinfädiger Shirting, Garn oder cremefarbiger Köper und weifser Dowlas.[1])

Ruebe in München untersuchte die Luft der Schulzimmer auf Bakterien. Die Prüfungen fanden immer nachmittags um $2\frac{1}{2}^h$ statt und ergaben auf 1 cm^3 Luft zwischen 1500 und 3 Mill. Bakterien. Darunter fand er auch einen neuen Bacillus, der für Mäuse, Meerschweine und Kaninchen tötlich wirkte.[2])

Mit der Beleuchtung werde in Schulräumen, namentlich solchen, wo gezeichnet oder geschrieben wird, ja nicht gespart. Ein grofser Teil der Studenten holt sich seine Kurzsichtigkeit in der Schule. In grofsen Klassen, bei weiter Entfernung der Schultafel, erscheint im Dämmerlicht das Angeschriebene oft so undeutlich, dafs die Schüler durch zu scharfes Sehen sich die Augen überanstrengen. Indem die Schüler dann in das Heft ihres Nachbars blicken, wird das Auge durch den seitlichen Blick noch mehr gereizt.

In den Schulen mufs für eine ausgiebige Tafelbeleuchtung gesorgt sein. Unter den künstlichen Lichtquellen verdient das elektrische Bogen- und Glühlicht an erster Stelle genannt zu werden. Bei Gaslicht scheue man nicht die guten und sparsamen Auerschen Brenner. Ferner lenke man heute schon die Aufmerksamkeit dem Acetylen zu, das eine ruhige, rein weifse Flamme giebt und dessen Herstellung in jedem Schulgebäude für sich allein durchgeführt werden kann.

Wenden wir uns nun der Hygiene beim Unterrichte zu. Die Hygiene oder Gesundheitslehre sollte dem Lehrplane einer jeden Lehranstalt eingefügt werden. Da dies bis jetzt an unseren Mittelschulen nicht gut durchführbar war, möge sich jeder Lehrer das Moment der Gesundheitspflege vor Augen halten und in diesem Sinne auf seine Schüler Einflufs zu gewinnen suchen. Es geschieht dies ja in sehr vielen Fällen. So sehen z. B. die Fachlehrer jener Gegenstände, in denen an der Tafel geschrieben wird, seit jeher darauf, dafs

---

[1]) Deutsche med. Wochenschrift 1895, Nr. 17.

[2]) Münch. med. Wochenschrift 1895, Nr. 17.

auf der sauberen Tafel nur mit dicken Kreidestrichen gearbeitet werde. Bei dem Entwerfen von geometrischen Zeichnungen an der Tafel, wo oft viele Linien auftreten, wird sich für Hilfslinien die Anwendung farbiger Stifte empfehlen. Man achte beim Unterrichte in allen Gegenständen darauf, dafs die in der Bank schreibenden Schüler eine korrekte Haltung bewahren. Zahlreich sind die Winke, die man den Schülern beim Unterrichte im Turnen, bei den Jugendspielen, gelegentlich der Schülerausflüge u. s. w. zu geben vermag. So kann jeder Lehrer in hygienischem Sinne auf seine Schüler Einflufs ausüben.

Ganz besonders ist aber der Fachlehrer der Naturgeschichte, Physik und Chemie in der Lage, durch die dem Unterrichte eingestreuten Bemerkungen über die Pflege der Gesundheit belehrend auf seine Schüler einzuwirken.

Schon während des elementaren naturgeschichtlichen Unterrichts vermag man beim Beschreiben und Vergleichen verschiedener Tierformen diese Vergleichung auf den Menschen auszudehnen, wodurch Gelegenheit geboten wird, bereits auf der Unterstufe einzelne Organe des Menschen in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Die Betrachtung der Gliedmafsen und Körperbedeckung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Haut und Nägel hin. Man beleuchte deren Zweck, ihre Pflege, und füge einige Worte über die Reinlichkeit der Hand, das Waschen und Baden des Körpers an. Das Gebifs der Tiere führt zu den Zähnen des Menschen. Es läfst sich vom Zahnwechsel, der Reinigung und Pflege der Zähne sprechen. Die grofse Muskelkraft der Raubtiere gestattet einen Seitenblick auf die Muskeln des Menschen, und man wird nicht umhin können, auf die Kräftigung der Muskulatur durch das Turnen, Schwimmen, Eislaufen, Spielen u. s. w. aufmerksam zu machen. Ebenso bietet diese Tiergruppe Gelegenheit, über das Auge und Ohr einiges zu sagen. Es wird der Jugend einzuschärfen sein, nicht bei Dämmerlicht zu lesen oder zu schreiben und das Studium zur Nachtzeit zu unterlassen. Bemerkungen über die Bedeutung des Ohres, dessen Pflege, Reinigung u. s. w. werden ebenfalls von Nutzen sein.

Die Beobachtung der im Wasser lebenden Säuger lehrt die Jugend, dafs diese Tiere nicht durch den Mund, sondern durch die Nase atmen. Man erweitere diese Beobachtung auf den Menschen. Der Lehrer weise die Jugend darauf hin, dafs auch der Mensch durch die Nase zu atmen habe, um die Luft vorzuwärmen und vom Staube zu reinigen. Daran lassen sich leicht einige Bemerkungen über die Respiration und die Pflege der Lungen knüpfen.

Die Wolle des Schafes giebt Gelegenheit, vom Tuche und der menschlichen Kleidung zu reden: 'Kopf kühl, Füfse warm!' ist auch für die Jugend beherzigenswert. Man trete der Neigung der Knaben für allzuleichte Bekleidung im Winter entgegen und rate von der Benützung der Halstücher, Ohrlappen u. s. w. ab. Solche Besprechungen nehmen nur aufserordentlich geringe Zeit in Anspruch, fesseln aber die Aufmerksamkeit der Schüler, erweitern ihre Kenntnisse und tragen zur Gesundheitspflege bei.

Die Botanik giebt Veranlassung, von den efsbaren und giftigen Schwämmen,

von Gift-, Nähr- und Arzeneipflanzen zu sprechen. Der eifrige Lehrer wird von Zeit zu Zeit landschaftliche Schilderungen an der Hand guter Bilder den Schülern entwerfen, um deren Phantasie anzuregen und die abgehandelten Pflanzenfamilien in ihrer Gesamtheit vorzuführen. Dabei lassen sich ganz gut Bemerkungen über den Nutzen des Waldes, die Schädlichkeit der Sümpfe, den Vorteil der Hochgebirgsluft u. dgl. einflechten. Auf botanischen Spaziergängen, wo ein innigerer Verkehr des Lehrers mit den Schülern möglich ist, kann auf diese Verhältnisse besonders gut eingegangen werden.

Ganz ähnliche Betrachtungen vermag man auch beim naturgeschichtlichen Unterrichte auf der Oberstufe, allerdings in ausführlicherem, dem entwickelten Verstande der Schüler angepafsten Mafse anzustellen. In der Zoologie bietet die eingehende Betrachtung des menschlichen Baues Gelegenheit, auf die Pflege der Organe im gesunden und kranken Zustande näher einzugehen. Die Botanik veranlafst den Lehrer, sich über die Bakterien und die Hygiene der Infektionskrankheiten zu verbreiten. Es läfst sich über den Nährwert der Cerealien und Hülsenfrüchte sprechen, und werden auch manche ausländische Kulturpflanzen, wie Gewürze, Kaffee, Thee nach ihrer Verfälschung, ihrem Nutzen und Schaden betrachtet werden können. In der Pflanzenphysiologie kann über den Nutzen der Pflanzen im Haushalte der Natur, den Kreislauf des Stoffes, die Düngung und andere mehr oder weniger hygienische Momente berichtet werden.

Reichliche Gelegenheit zu hygienischen Betrachtungen bietet der Unterricht in der Naturlehre. Beim Studium der Luft, des Sauerstoffes und Ozons weise man auf die Bedeutung dieser Körper für die menschliche Gesundheit hin. Die Diffusionserscheinungen regen zu lehrreichen Betrachtungen der Ventilation an. Eventuelle Kohlensäurebestimmungen im Schulzimmer bei geschlossenen und offenen Fenstern führen den Schülern recht anschaulich die Notwendigkeit der Ventilation und Lüftung vor Augen, so dafs sie in ihrem späteren Berufe gewifs diesem wichtigen hygienischen Umstande Rechnung zu tragen sich bemühen werden. Es wird sich empfehlen, die Hygiene des Trinkwssers in ausführlicher Weise zu behandeln und auch auf die Bedeutung des Grundwassers näher einzugehen. Die Elektrizität, der Kohlenstoff und das Leuchtgas veranlassen die Besprechung der Beleuchtung und Heizung vom hygienischen Gesichtspunkte aus und belehren die Jugend, wie bei Leuchtgas- und Kohlenoxydgasausströmungen vorgegangen werden mufs, um Unglücksfälle zu verhüten. Die giftigen Metalle und Metallverbindungen in Bezug auf ihren Heilwert und ihre Schädlichkeit fallen ebenfalls in diesen hygienischen Teil des naturkundlichen Unterrichtes. Der Alkohol und die geistigen Getränke lenken auf deren Nutzen und Schaden in Bezug auf die Gesundheit hin, woran sich Vorsichtsmafsregeln beim Aufbewahren des Weingeistes knüpfen lassen.

Bei manchen Chemikalien läfst sich die Verwendung als Desinfektionsmittel angeben, woran man eine kurze zusammenhängende Schilderung der Desinfektion und Antisepsis schliefsen kann, mit spezieller Belehrung des

Vorgehens bei Epidemien, Verwundungen und Verbrennungen. Den Heilwert der Alkaloïde lasse man bei der Behandlung dieses Teiles der organischen Chemie nicht unerwähnt, und stelle ihre Schädlichkeit bei stärkerem Genusse ins rechte Licht. Hierbei kann auch vom Tabake gesprochen und auf seine gesundheitsschädliche Wirkung beim Rauchen im jugendlichen Alter eingegangen werden. Solche vom Fachlehrer an die Schüler gerichteten Worte wirken oft mehr als Schulgesetze und Verordnungen und unterstützen diese sehr häufig aufs kräftigste.

Die Eiweifsstoffe führen den Lehrer zur Nahrung und Besprechung der rationellen Ernährung des menschlichen Körpers. Einige Worte über unsere wichtigsten Nahrungsmittel, wie Fleisch, Milch, Butter, Käse, ihre Eigenschaften im guten Zustande, ihre Verfälschungen und die leichtere Nachweisung der letzteren werden hier am Platze sein.

So wie es hier in einzelnen Fällen angedeutet wurde, lassen sich manche hygienischen Betrachtungen in den naturwissenschaftlichen Unterricht einstreuen. Die darauf verwendete Zeit ist kaum nennenswert, so dafs der übrige Unterricht darunter niemals leiden wird. Die dem Lehrer erwachsene Mühe wird reichlich aufgewogen durch das grofse Interesse, mit dem die Jugend diesen Erörterungen folgt. Die Schüler erkennen, welche praktische Nutzanwendung naturwissenschaftliche Kenntnisse für die Gesundheit des Menschen haben; der Lerneifer für die solche Kenntnisse vermittelnden Gegenstände wird bedeutend gehoben. Indem der Lehrer auf den Nutzen der Reinlichkeit, die Mäfsigkeit im Essen und Trinken, die Pflege und Schonung der Nerven aufmerksam macht, wirkt er in hohem Grade ethisch auf die Schüler ein und fördert so auch ihre sittliche Erziehung.

Durch die Erteilung hygienischer Winke erhalten Lehrer und Schule einen wirksamen Einflufs auf die Gesundung und Erstarkung der ihnen anvertrauten Jugend.

Wir erziehen aber unsere Jugend auch zur Gesundheit, indem wir ihr Gelegenheit bieten, möglichst oft sich im Freien zu ergehen.

Alle diese Umstände bringen es mit sich, dafs man heute der Methodik des Unterrichtes jene sorgfältige Ausgestaltung angedeihen läfst, die notwendig ist, um der Jugend soweit als möglich in der Schule die notwendigen Kenntnisse einzuprägen, ohne dafs zur Erreichung dieses Zieles die jungen Leute stundenlang und des Abends ihren Arbeiten für die Schule obliegen müssen. Um nun diese hygienischen Anforderungen mit den Bedingungen des Unterrichtes in Einklang zu bringen, liegt der Gedanke nahe, ob man nicht einen wenn auch sehr geringen Teil des Unterrichtes ganz ins Freie verlegen sollte. Dieser Unterricht im Freien könnte an die Stelle einzelner Unterrichtsstunden treten, oder an manchen freien Nachmittagen stattfinden. Er bestände in kleineren oder gröfseren Studiengängen ins Freie, aber nicht nur zur Förderung des Unterrichtes in der Naturgeschichte und Chemie, wie schon lange üblich, sondern zur Ausgestaltung und Vertiefung des physikalischen, geographischen, historischen und Zeichenunterrichtes.

Solche Studiengänge ins Freie haben, wenn auch in sehr bescheidenem Maſse unternommen, doch einen bedeutenden Wert. Sie verfolgen ein dem Unterrichte direkt zu gute kommendes Ziel, indem die Schüler auf den Exkursionen Dinge und Vorgänge zu Gesicht bekommen, die in der engen Schulstube nicht geboten werden können und den Kreis der Anschauung bedeutend vergröſsern. Aus diesem erweiterten, praktischen Anschauungsunterrichte folgen aber bedeutende Vorteile für die formale und praktische Heranbildung unserer Jugend. Bei den wissenschaftlichen Landpartien tritt der Lehrer mit seinen Schülern in innigen Kontakt, er vermag erläuternd und belehrend in jeder Richtung Einfluſs zu üben. Die Exkursionen tragen zur Konzentration des Unterrichtes auſserordentlich bei, und auf einem einzigen derartigen Ausfluge kann praktisch mehr gelehrt werden als in vielen Unterrichtsstunden. Die Zahl der Unterrichtsstunden könnte infolgedessen eingeschränkt werden und doch dasselbe Lehrziel erreichen. Wer jemals einen solchen Schulausflug unternommen hat, weiſs, mit welchem Jubel und welcher Freude sich die Schüler daran beteiligen. Der eifrige Lehrer wird als wahrer Freund der Jugend auf diesen wichtigen, den Schulunterricht unterstützenden, aber auch entlastenden Lehrbehelf gewiſs nicht verzichten, zumal da hierdurch die Liebe der Schüler zu dem Gegenstande und ihrem Lehrer mächtig gefördert und durch den Aufenthalt im Freien der Jugend Gelegenheit zur Erholung geboten wird.

Möge zum Schlusse noch darauf hingewiesen werden, daſs auch an den Volks- und Bürgerschulen, sowie an allen Bildungsstätten für die weibliche Jugend die Hygiene einen Teil des Unterrichtes bilden sollte. Der oft nur elementaren Unterricht genieſsende Handwerker und Gewerbsmann wird die Lehren der Gesundheitspflege nutzbringend verwerten können und der Gewerbehygiene, dieser auſserordentlich humanen Institution, das richtige, fördernde Interesse entgegenbringen. Und die Mädchen haben in ihrem künftigen Berufe als Frauen und Mütter die Pflicht, Kenntnisse in der Gesundheitslehre und dem Samariterdienst zu besitzen, um ihren Kindern im kranken und gesunden Zustande hilfreich zur Seite zu stehen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZU GOETHES IPHIGENIE

I. Goethe und Racine

Im neunten Bande des Goethe-Jahrbuchs S. 238 hat E. v. Lippmann mit Goethes 'Zwei Seelen wohnen ach in meiner Brust' Racines 'Je trouve deux hommes en moi' [1]) zusammengestellt, und ebenso im zwölften Bande S. 258 J. Schneider mit dem Liede 'Wer nie sein Brot mit Thränen afs' den Monolog Jocastes in der Thébaide des französischen Tragikers und besonders die Verse:

> Voilà de ces grands dieux la suprême justice!
> Jusques au bord du crime ils conduisent nos pas,
> Ils nous le font commettre et ne l'excusent pas. [2])

Ich möchte zu diesen beiden Parallelen eine dritte fügen. In Racines Phèdre Akt 3 Sc. 2 sagt Hippolyte:

> Quelques crimes toujours précèdent les grands crimes;
> Quiconque a pu franchir lex bornes légitimes,
> Peut violer enfin les droits les plus sacrés,
> Et jamais on n'a vu la timide innocence
> Passer subitement à l'extrême licence.

Der Gedanke — ein moralisches 'natura nihil facit per saltum' — die allmähliche Steigerung des Guten wie des Bösen, kehrt, selber grandios zu der Idee einer durch Generationen sich fortsetzenden und potenzierenden ethischen Reihe gesteigert, in Goethes Iphigenie wieder. Den Bericht der Priesterin von den Greueln ihres Hauses unterbrechend, sagt Thoas in der ältesten Fassung des Stückes Akt I Sc. 3: 'Es wälzet böse That vermehrend sich ab in dem Geschlecht', und Iphigenie antwortet mit dem Hinweis auf die Allgemeinheit der Erscheinung, auf das sittliche Entwickelungsgesetz: 'Ein Haus erzeuget nicht gleich den Halbgott noch das Ungeheuer, eine Reihe von Edlen oder Bösen bringt zuletzt die Freude oder das Entsetzen der Welt hervor.' — In der letzten Redaktion hat diese Stelle bekanntlich unter der vollendenden Hand des Dichters eine bemerkenswerte Umgestaltung erfahren. Der Gedanke selbst ist geblieben, aber er ist anders eingeführt und anders verwendet, er ist direkt auf Iphigenie selbst bezogen. Entsetzt bei der Vorstellung ihrer Zugehörigkeit zu dem unseligen Stamm, hält sie inne und schickt dann, zum Fortfahren aufgefordert, der weiteren Erzählung von ihrer Ahnen Schicksalen die schmerzliche Betrachtung voraus:

> Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt,
> Der froh von ihren Thaten, ihrer Gröfse
> Den Hörer unterhält und, still sich freuend,
> Ans Ende dieser schönen Reihe sich
> Geschlossen sieht. Denn es erzeugt nicht gleich
> Ein Haus den Halbgott noch das Ungeheuer,
> Erst eine Reihe Böser oder Guter
> Bringt endlich das Entsetzen, bringt die Freude
> Der Welt hervor.

Die dramatische Absicht der Änderung ist leicht erkennbar, und die Erreichung dieser Absicht ist unzweifelhaft. Eine leise, nur aus der Geschichte der Stelle sich erklärende Unebenheit läfst sich indessen nicht wohl leugnen, und es ist kein Zufall, und philologisch nicht uninteressant, dafs gerade da, wo die aus den früheren Fassungen übernommenen Worte an neugedichtete angefügt sind, dem Interpreten eine gewisse Schwierigkeit entsteht und darüber gestritten werden konnte und kann, wohin das begründende 'Denn' zielt. Die ursprüngliche Anknüpfung der erklärenden Erwiderung Iphigeniens — die Befremdung des Königs darüber, dafs böse That vermehrend sich weiter wälzt — ist weggefallen, und so bleibt die Partikel undeutlich; sie kann nur auf den, für eine so gewichtige Betrachtung aber zu schwach accentuierten, Ausdruck 'Schöne Reihe' gehen. Zuzugeben ist freilich, dafs das Gefühl für

---

[1]) Ein neuerer Biograph Racines, P. Monceaux (Paris 1892) beginnt seine Darstellung mit diesem Gesange, einem der vier für Saint-Cyr gedichteten, und erzählt, Louis XIV. habe, als er die Strophen singen hörte, zu Frau von Maintenon gesagt: 'Madame, voilà deux hommes que je connais bien.'

[2]) Es folgen die Worte:

> Prennent-ils donc plaisir à faire des coupables;
> Afin d'en faire, après, d'illustres misérables?

die bezeichnete gelinde Diskontinuität durch die Vergleichung mit der ursprünglichen Form der Stelle geschärft wird.

Um auf Racine zurückzukommen, so hat, wie Paul Stapfer, Goethe, Paris 1880 S. 130, erwähnt, G. A. Heinrich, der französische Verfasser einer Geschichte der deutschen Litteratur, auf eine Analogie zwischen Goethes Iphigenie und Racines Bérénice hingewiesen: 'La situation est semblable, puisque, dans les deux tragédies, l'amour s'immole et que Titus consent au départ de la reine, comme Thoas à celui de la prêtresse.' Stapfer selbst fügt hinzu: 'L'harmonie générale des deux pièces se résume dans le mot de la fin de chacune d'elles: le dernier mot de Bérénice est un triste et profond soupir; le dernier mot d'Iphigénie est un adieu viril et résigné.' Vgl. jetzt auch Herman Grimm, Deutsche Rundschau 1897 Bd. 91 S. 124.

(Nr. II folgt im nächsten Hefte.)

J. Imelmann.

Theobald Ziegler, Der Kampf gegen die Unmässigkeit auf Schule und Universität (Vortrag, gehalten in Heidelberg am 27. Juli 1898)

ist mir, der ich dabei zunächst nur an die Schule als das Hauptgebiet meiner Thätigkeit denke, durchaus sympathisch bis auf weniges. Zu diesen Differenzpunkten gehört der Satz bei Ziegler, dafs 'die Pflege von allerlei Sport in Schülerkreisen dem Zwecke jenes Kampfes nicht förderlich sein dürfte'. Darüber urteile ich anders, und ich begreife es nicht recht, warum Ziegler dieses Hilfsmittel für die Schule verwirft, während er es für die Studentenschaft angelegentlich empfiehlt (S. 8). Was ist es denn hauptsächlich, das Gymnasiasten zu der Verirrung wüster Kneiperei verlockt? Jugendlust und Jugendmut, die sich auswirken wollen; das Bedürfnis der Geselligkeit; die Grofsmannssucht, die sich gern als freies und erwachsenes Wesen fühlen möchte; endlich der Wetteifer, der sich irgendwie unter den Altersgenossen hervorzuthun und eine Überlegenheit zu bekunden strebt. Diese natürlichen Triebe, die kein vernünftiger Erzieher gewaltsam zu unterdrücken sucht, selbstverständlich auch der praktische und allem Extremen abgeneigte Ziegler nicht, müssen von stumpfsinnigem Commentreiten und ekelhafter Völlerei abgelenkt werden zu etwas Besserem und Gesünderem. Für eine solche pädagogisch wichtige Ablenkung ist mir schliefslich jeder Sport gut genug, sei es Radeln oder Rudern, Fufsball oder Faustball, oder was sonst unsere Sachverständigen Brauchbares erfinden mögen. Dabei kann die Schule anregend und fördernd, anderseits auch, wenn die Gymnastik zur Athletik auszuarten droht, einhemmend wirken. Neben dem gymnischen aber können wir doch auch mancherlei für den fraglichen Zweck sehr nützlichen musischen Sport pflegen: ich meine die Ausbildung des Kränzchen- und Vereinswesens in den Oberklassen für musikalische und schöngeistige Bethätigungen verschiedener Art; neuerdings empfehlen sich dafür besonders auch archäologische und sonst kunstwissenschaftliche Unterhaltungen. Und der alte Lateinschulsport des Komödiespielens ist ebenfalls eine sehr wirksame Ableitung in dem oben angedeuteten Sinne. Lehrer von Geist und gutem Geschmack, denen eine über die unmittelbaren Pflichten des Amtes hinausgehende Opferwilligkeit und gegenüber etwaigen burschikosen Anwandlungen ihrer Primaner Unbefangenheit, Takt und Liberalität nicht fehlen, werden als Leiter und Hüter derartiger Schülergeselligkeit auch für das torquere ab obscenis einen recht wohlthätigen Einflufs ausüben.

Was Ziegler über die zweifelhafte Wirkung etwaiger Drakonismen der Schulordnungen gegen den Wirtshausbesuch sagt, ferner über die grofse Bedeutung einer strengen Arbeitszucht im Gegensatze zu weichlichen Entbürdungsbestrebungen, endlich über den hohen Wert des guten Vorbildes der Erwachsenen und darüber, dafs in Sachen der Temperenz die häusliche Erziehung mafsgebend sei und die Schulerziehung daneben oder dagegen wenig leisten könne, das unterschreibe ich alles mit voller Zustimmung. Über das Unwesen der geheimen Schülerverbindungen drängt es mich zu den Zieglerschen Andeutungen ergänzend noch etwas hinzuzufügen. Wenn eine Schülerverbindung entdeckt wird, ergiebt sich nicht selten, dafs sie ihre eigenen sogenannten alten Herren hat, die durch den Besuch der Sitzungen dieser grünen Neo-Alemannia und durch andere Formen der persönlichen Teilnahme den groben Unfug sanktionieren und fördern, und das sind nicht etwa nur adulescentuli, die selbst eben noch auf der Schulbank gesessen haben, sondern auch reifere Leute, Männer in Amt und Würden, die das Unverantwortliche nnd Sündhafte einer solchen Begünstigung erkennen müfsten. Die obersten Schulbehörden haben scharfe Verordnungen gegen die Schülerverbindungen erlassen: sollten sie nicht auch Mittel und Wege finden können, um jenen gedanken- und

gewissenlosen Verführern der Jugend ihr Treiben zu verleiden und zu erschweren?

Nicht einverstanden bin ich damit, daſs Ziegler, wo er von der Schule spricht, neben der sinnlichen Genuſssucht als einen anderen ebenbürtigen Feind des Idealismus ausdrücklich das Strebertum nennt. Was wäre denn ein verwerflicher Streber in der Schule? Ich lasse diesen mir tiefverhaſsten Ausdruck, den zunächst doch nur der giftige Neid der Dummheit und der Faulheit gegen das Talent, den Pflichteifer und den Fleiſs gemünzt hat, als pädagogischen Begriff schlechterdings nicht gelten, obgleich ihm wunderlicher Weise die pädagogische Encyklopädie von Rein einen besonderen Artikel, freilich auch mit einer sehr unsicheren Darstellung der Sache gewidmet hat.

Beiläufig möchte ich hier noch den armen Victor von Scheffel gegen Ziegler in Schutz nehmen, der mit ihm nicht nur in der geschichtlichen Einleitung seines Heidelberger Vortrags, sondern auch in seinem neuen Werke über die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts (S. 340 f.) in einer nach meiner Auffassung unbilligen Weise ins Gericht geht. Er spricht davon, daſs die Reaktion der funfziger Jahre einem öden, inhaltsleeren und begeisterungslosen Kneipleben in der deutschen Studentenschaft förderlich gewesen sei. Das ist gewiſs richtig, schon der Natur der Sache nach; aus persönlicher Erfahrung kann ich es allerdings nicht bestätigen, da meine Studentenzeit erst an das Ende dieser Periode fällt (1859—1862), wo schon ein ganz anderer frischer Wind wehte. Wenn nun aber Z. den Beweis für das fade und völlerische Treiben aus der damals bei den Studenten beliebten Poesie geben will und als solche lediglich Scheffelsche Lieder anführt, so ist das zunächst chronologisch nicht richtig; denn die bewuſsten Durstlieder Scheffels sind bekanntlich weitaus zum gröſsten Teile überhaupt erst Mitte der funfziger Jahre entstanden, wo die schlimmste Reaktion schon vorüber war, und als Kommerslieder verbreitet haben sie sich noch später; als ich studierte, waren erst einige wenige von den naturgeschichtlichen Scherzen aus den Fliegenden Blättern in die Kommersbücher übergegangen; die Blütezeit dieser Poesie fällt in das der Reaktion folgende Jahrzehnt des erneuten politischen Aufschwungs. Aber auch abgesehen davon: in dieser scheinbaren Verherrlichung des unersättlichen Durstes und unermüdlichen Saufens ist doch die Ironie zu handgreiflich, und die komische Resignation, mit der die darin verewigten gänzlich verbummelten Helden schlieſslich sich hinauswerfen oder auspfänden oder vom Zipperlein plagen lassen oder sonstwie verkommen, hat doch bei allem Ulk der Behandlung einen zu kräftigen Zusatz von dem Gefühle wohlverdienter Nemesis, als daſs man dem Dichter vorwerfen könnte, der Studentenschaft seiner Zeit maſslose Zechlust suggeriert zu haben. In dieser Beziehung dürfte der Herr von Rodenstein nicht verführerischer sein als Falstaff oder Siebel, Brander und Genossen. Und was endlich den Humor dieser anspruchslosen Bierzeitungspoesie anlangt, so empfehle ich zu richtiger Abschätzung in dem allgemeinen Reichskommersbuch für deutsche Studenten, von dem mir die achte Auflage zur Hand ist, die Seiten 415—530 durchzuprüfen. Auch das Schmollis S. 392 'Brüder, was jubelt ihr lustig daher' eignet sich zu einer Vergleichung, namentlich die geschmackvolle zweite Strophe:

Schwangere Fässer mit blutendem Mund
Thun die Entbindung durch Seufzen uns kund,
Und ihre Kinder mit dumpfem Gebrumm
Laufen als Kater dann morgen herum.

Ziegler nennt den Scheffelschen Humor 'dünn'; ja, der übrige Humor in dem bezeichneten Abschnitte ist allerdings gröſstenteils dicker oder, lateinisch ausgedrückt, crassior vel pinguior.

Richard Richter.

ZUR DEUTSCHEN GESCHICHTE UND LITTERATUR AUS DEM VERLAGE VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG.

BISMARCKS REDEN UND BRIEFE · · NEBST EINER DARSSELLUNG DES LEBENS UND DER SPRACHE BISMARCKS. FÜR SCHULE UND HAUS HERAUSGEGEBEN UND BEARBEITET VON O. LYON. MIT EINEM BILDNIS BISMARCKS. geb n. *M* 2.—

UNSERE MUTTERSPRACHE · · · · · · · IHR WERDEN UND IHR WESEN. VON O. WEISE. 3. Aufl. 8. In Leinwand gebunden *M* 2.60.

NATURGESCHICHTLICHE VOLKSMÄRCHEN AUS NAH UND FERN · · · · GESAMMELT VON O. DÄHNHARDT. MIT TITELZEICHNUNG VON O. SCHWINDRAZHEIM. 8. 1898. Geschmackvoll geb. n. *M* 2.—

RUDOLF HILDEBRAND · · · · · · · · · · · BEITRÄGE ZUM DEUTSCHEN UNTERRICHT. MIT SACH- UND NAMENREGISTER SOWIE MIT DEM BILDE UND DER NACHBILDUNG EINES TAGEBUCHBLATTES H.'S. [10 u. 446 S.] gr. 8. Geschmackvoll gebunden *M* 6.—
Das Buch bildet gewissermaſsen einen zweiten Band zu Hildebrands Schrift vom deutschen Sprachunterricht und erscheint berufen, wie diese der Pflege des deutschen Unterrichts in einzigartiger Weise zu dienen.

DIE LEKTÜRE ALS GRUNDLAGE · · EINES EINHEITLICHEN U. NATURGEMÄSSEN UNTERRICHTS IN DER DEUTSCHEN SPRACHE, SOWIE ALS MITTELPUNKT NATIONALER BILDUNG. DEUTSCHE PROSASTÜCKE UND GEDICHTE ERLÄUTERT U. BEHANDELT VON O. LYON. In 2 Teilen. I. Teil: Sexta bis Tertia. 2. Aufl. [XII u. 438 S.] gr. 8. 1896. geb. *M* 5.20. II. Teil: Obertertia bis Obeyprima. 1. Lieferung (Obertertia). [VI u. 229 S.] gr. 8. 1897. geh. *M* 3.60. (2. Lief. u. d. Pr.)

BIBLIOTHECA

* SCHULTEXTE *

TEUBNERIANA.

Caesars Bellum Gallicum, v. Dir. Prof. Schmalz, geb. 1 *M* 20 *ℛ*. [Mit einer Karte.]
Ciceros Catil. Red., v. Dir. Prof. Dr. C. F. W. Müller, geb. 55 *ℛ*.
——— Rede üb. d. Oberb. d. Pompeius, v. dems., geb. 50 *ℛ*.
——— Rede für Milo, von dems., geb. 55 *ℛ*.
——— Rede für Archias, von dems., geb. 40 *ℛ*.
——— R. geg. Verres 4. 5, von dems., geb. 1 *M*.
Horaz, v. Oberschulrat Dir. Prof. Dr. Krüger. [U. d. Pr.]
Livius Buch 21—23, von Prof. M. Müller, geb. 1 *M* 60 *ℛ*.
Sallusts Catilin. Verschw., v. Prof. Dr. Th. Opitz, geb. 55 *ℛ*.
——— Jugurthin. Krieg, v. dems., geb. 80 *ℛ*. [M. 1 Karte.]
——— Catilinar. Verschwör. } zus.-geb. 1 *M* 20 *ℛ*.
——— Jugurthin. Krieg } [Mit einer Karte.]

Demosthenes' Phil. Red., v. Dir. Th. Thalheim, geb. 1 *M*.
Herodot, v. Prof. Dr. A. Fritsch. [U. d. Pr.]
Lysias' ausgew. Reden, von dems., geb. 1 *M*.
Thukydides Buch I—III, v. Dir. Dr. S. Widmann, geb. 1 *M* 80 *ℛ*. Einzeln: Buch I. — Buch II. geb. je 1 *M*.
——— Buch VI—VIII, von dems., geb. 1 *M* 80 *ℛ*.
Xenophons Anabasis, von Dir. Dr W. Gemoll, geb. 1 *M* 60 *ℛ*. [Mit 1 Karte u. 1 Tafel.]
——— ——— B. I—IV, geb. 1 *M* 10 *ℛ*. [M. 1 Karte u. 1 Taf.].
——— Memorabilien, v. Rekt. Prof. Dr. W. Gilbert, geb. 1 *M* 10 *ℛ*. [Mit Titelbild.]

Die Schultexte bieten in denkbar bester Ausstattung zu wohlfeilem Preise den Zwecken der Schule besonders entsprechende, in keiner Weise aber der Thätigkeit des Lehrers vorgreifende, unverkürzte und zusatzlose Texte.

Die Schultexte bieten einen vollständigen, nicht auszugsweisen Text, und zwar sowohl ganzer Werke als auch kleinerer Teile von umfangreicheren Schriftstellern, so jedoch, daſs jedes Bändchen ein inhaltlich in sich geschlossenes Ganzes bildet.

Die Schultexte enthalten als Beigaben e. Einleitung, die in abriſsartiger Form das Wichtigste über Leben und Werke des Schriftstellers, sowie über sachlich im Zusammenhange Wissenswertes bietet; ferner gegebenenfalls eine Inhaltsübersicht oder Zeittafel (jedoch keine Dispositionen) sowie ein Namenverzeichnis, das auſser geographischen und Personen-Namen auch sachlich wichtige Ausdrücke enthält, bez. kurz erklärt.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Schülerpräparationen
zu latein. u. griech. Schriftstellern.

gr. 8. Steif geh.

Caesar, bell. Gallicum, von Prof. Bräuhäuser in Stuttgart. 1. Heft. B. I. 30 Pf. — 2. Heft. B. II u. III. 40 Pf. 3. Heft. B. IV—VII. [U. d. Pr.]
Vergils Aeneide, von Prof. Dr. Drück in Stuttgart. 1. Heft. B. I. 30 Pf. — 2. Heft. B. II u. III. 40 Pf. 3. Heft. B. IV—VII. [U. d. Pr.]
Ciceros Catilin. Reden, von Prof. Dr. Votsch in Magdeburg. [U. d. Pr.]
Sallust, von Prof. Dr. Votsch in Magdeburg. [U. d. Pr.]
Tacitus' Annalen, von Rektor Dr. Eble in Rottweil. [U. d. Pr.]
Homers Odyssee, von Prof. Dr. Fehleisen in Schw. Hall. 1. Heft. B. I u. II. 30 Pf. — 2. Heft. B. V—VIII. 60 Pf. 3. Heft. B. IX—XII. [U. d. Pr.]
Homers Ilias, von Prof. Dr. Klett in Cannstadt. 1. Heft. [U. d. Pr.]
Platons Apologie und Kriton, von Prof. Dr. J. Teuffel in Tübingen. 40 Pf.
Xenophons Anabasis, von Dr. R. Wagner in Stuttgart. 1. Heft. B. I. 50 Pf.
Thukydides, von Dir. Dr. S. Widmann in Oberlahnstein. 3. Heft. B. VI. 60 Pf. — 4. Heft. B. VII. 40 Pf. 1. Heft. B. I. [U. d. Pr.]
Demosthenes' Reden, von Rektor Prof. Dr. Treuber in Tübingen. [U. d. Pr.]

Lhomond, viri illustres, von Oberpräceptor Kirschmer. 2 Hefte. kart. je 40 Pf. (Verlag von W. Kohlhammer in Stuttgart.)

Der leitende Gesichtspunkt der Schülerpräparationen wird sein, den Schülern einerseits das Aufschlagen der Vokabeln zu ersparen, andererseits ihnen zu ermöglichen, in ihrer häuslichen Arbeit durch eigenes Bemühen ein Verständnis des Satzbaues zu gewinnen und eine wörtliche Übersetzung des Textes zu finden. Sachliche Erklärungen, wie Angaben freier Übersetzungen sind ausgeschlossen.

Das Format ist so groſs gewählt, daſs ein ordnungswidriger Gebrauch den Schülern kaum möglich ist.

Die Schülerpräparationen für den einzelnen Schriftsteller sind in kleineren Abschnitten zu erhalten.

Die Leitung der Sammlung hat Rektor Dr. Treuber in Tübingen übernommen.

Nepos' Lebensbeschreibungen i. Ausw. **3.** bez. **2. Aufl.** Von Oberl. Dr. Fügner (Hannover).
1. Text. M. 3 Karten. geb. ℳ 1.—
2. Hilfsheft. M. Abb. geb. ℳ 1.— | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. geb. ℳ —.90. | geb. ℳ 1.40.

Caesars Gallischer Krieg. 3. bez. **2. Aufl.** Von Oberl. Dr. Fügner (Hannover).
1. Text. M. Karten, Plänen u. Abb. geb. ℳ 1.80.
2. Hilfsheft. M. Abb. geb. ℳ 1.20. | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. geb. ℳ 1.60. | geb. ℳ 2.40.
Text B: Mit Einleitung, Karten, Plänen u. Abbildungen. geb. ℳ 2.—. Dazu: Kommentar. geb. ℳ 1.60.

Ovids Metamorphosen in Auswahl. Von Oberl. Dr. Fickelscherer (Chemnitz).
1. Text. 2. Aufl. geb. ℳ 1.20.
2. Hilfsheft. M. Abb. geb. ℳ 1.— | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. 2. Aufl. geb. ℳ 1.40. | geb. ℳ 2.—
Text B: Mit Einleitung u. Abb. 2. Aufl. geb. ℳ 1.35. Dazu: Kommentar. geb. ℳ 1.40.
Wörterbuch. Steif geh. ℳ —.50.

Ciceros Catilinarische R. u. R. de imperio. Von Prof. Dr. Stegmann (Norden).
1. Text. 2. Aufl. M. Titelbild u. Karten. geb. ℳ 1.10.
2. Hilfsheft. M. Abb. geb. ℳ 1.10. | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. geb. ℳ —.80. | geb. ℳ 1.60.
Text B: Mit Einleit., Karten u. Abb. 2. Aufl. geb. ℳ 1.35. Dazu: Kommentar. geb. ℳ —.80.

Sallusts Catilinar. Verschwörung. Von Prof. Dr. Stegmann (Norden).
1. Text. M. 1 Karte. geb. ℳ —.70.
2/3. Erklärungen. geb. ℳ —.60.

Vergils Aeneide in Auswahl. Von Oberl. Dr. Fickelscherer.
1. Text. M. 1. Karte. geb. ℳ 1.40.
2. Hilfsheft. M. Abb. geb. ℳ —.60. | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. geb. ℳ 1.60. | geb. ℳ 2.—

Livius, 3. Dekade i. Ausw. Von Oberl. Dr. Fügner (Hannover).
1. Text. Mit Karten und Plänen. geb. ℳ 2.—

[Cicero.] Briefe a. C. Zeit in Auswahl. Von Dir. Dr. C. Bardt (Berlin).
1. Text. M. 1 Karte. geb. ℳ 1.80.
3. Kommentar. I. Heft: Brief 1—61. geb. ℳ 2.20; geb. ℳ 1.80.

Horaz. Von Gymnasialdir. Prof. Dr. Schimmelpfeng (Ilfeld).
1. Text. Mit Titelbild, 1 Karte und 1 Plane. geb. ℳ 2.—

Tacitus' Annalen in Auswahl. Von Prof. Dr. Stegmann (Norden).
1. Text. Mit 4 Karten u. 1 Stammtafel. geb. ℳ 2.20.

Xenophons Anabasis in Auswahl. Von Dir. Dr. Sorof (Coeslin).
1. Text. 3. Aufl. M. 1 Karte u. Plänen. geb. ℳ 1.80.
2. Hilfsheft. M. Abb. geb. ℳ —.80. | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. geb. ℳ 1.40. | geb. ℳ 1.80.
Text B: Mit Einleitung, Karten, Plänen u. Abb. 3. Aufl. geb. ℳ 3.—. Dazu: Kommentar. geb. ℳ 1.40.

Xenophons Hellenika in Auswahl. Von Dir. Dr. Sorof (Coeslin).
1. Text. Mit 2 Karten u. Plänen. geb. ℳ 1.60.
3. Kommentar. geb. ℳ —.90.

Homer. I. Odyssee. Von Dir. Prof. Dr. Henke (Bremen).
1. Text. 2 Bdchn. B. 1—12. 2. Aufl. — B. 13—24. Mit 3 Kart. geb. je ℳ 1.60. — Text. B. 1—24. In 1 Bd. geb. ℳ 3.20.
2. Hilfsheft. Mit zahlr. Abb. geb. ℳ 2.—
3. Kommentar. geb. ℳ 1.80.
Inhaltsübersicht ℳ —.05.

Homer. II. Ilias. Von Gymn.-Dir. Prof. Dr. Henke (Bremen).
1. Text. 2 Bdchn. B. 1—13. — B. 14—24. M. 3 Karten. geb. je ℳ 2.—
2. Hilfsheft. Mit zahlr. Abb. geb. ℳ 2.—
3. Kommentar. geb. ℳ 2.40.

Herodot in Auswahl. Von Dir. Dr. Abicht (Berlin).
1. Text. M. 1 Karte u. 4 Plänen im Text. geb. ℳ 1.80.
2. Hilfsheft. Mit Abb. geb. ℳ —.80. | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. geb. ℳ 1.80. | geb. ℳ 2.40.
Text B: Mit Einleitung, Karte, Plänen und Abbildungen. geb. ℳ 2.—. Dazu: Kommentar. geb. ℳ 1.80.

Thukydides in Auswahl. Von Dr. Ed. Lange (Greifswald).
1. Text. Mit Titelbild und 3 Karten. geb. ℳ 2.20.
2. Hilfsheft. M. Abb. geb. ℳ —.70. | 2/3. Erklärungen.
3. Kommentar. geb. ℳ 1.60. | geb. ℳ 2.—
Text B: Mit Einleitung, Karten und Abbildungen. geb. ℳ 2.60. Dazu: Kommentar. geb. ℳ 1.60.

Demosthenes in Auswahl. Von Prof. Dr. Reich (München).
1. Text. Mit Titelbild u. 1 Karte. geb. ℳ 1.20.

Sophokles' Tragödien. Von Dir. Prof. Dr. Conradt (Greifenberg).
1. Text: I. Antigone. Mit Titelbild. geb. ℳ —.70. II. König Oedipus. geb. ℳ —.80. III. Aias. geb. ℳ —.80. Text. I/II zus.-geb. ℳ 1.10.
2. Hilfsheft. Mit Abbild. i. Text. ℳ —.70.
3. Kommentar: I. Antigone. geb. ℳ —.70. II. König Oedipus geb. ℳ —.70. III. Aias. geb. ℳ —.80.
2/3. Erklärungen (Hilfsheft u. Komm. I/II zus.-geb.) ℳ 1.60.

Die „Südwestdeutschen Schulblätter" 1898, 1 sagen über

Heinichen-Wagener, lateinisches Schulwörterbuch:

. . . Wir werden die Frage **„Welches lateinische Schulwörterbuch sollen wir unsern Schülern empfehlen?"** dahin beantworten: **„Empfehlung verdient nur** ein Schulwörterbuch, welches **mit allem überflüssigen Ballast gründlich aufräumt,** somit sich auf das Nötige beschränkt und dies **in einer Anordnung und einer Darstellung** bietet, welche dem Schüler **die gesuchte Hilfe auch wirklich an die Hand giebt** und ihn **geistig fördert."**

. . . Seitdem die von Wagener besorgte Neubearbeitung des Heinichen'schen Lexikons erschienen ist, trage ich kein Bedenken,

dieses Buch zu empfehlen.

. . . **Die Verlagsbuchhandlung hat das Buch auch äufserlich vortrefflich ausgestattet,** so dafs es eine Zierde der angehenden Bibliothek jedes Sekundaners bilden kann.

Probeexemplare stellt den Herren Direktoren und Lehrern gegen Vorhereinsendung von ℳ 3.— für das geheftete und von ℳ 4.— für das gebundene Exemplar zur Verfügung die Verlagsbuchhandlung von **B. G. Teubner in Leipzig,** Poststrafse 3.

DIE ERRICHTUNG
EINES ALUMNATS AN DER ZWICKAUER SCHULE (1544)

Von Ernst Fabian

(Schlufs)

Über die innere Einrichtung des in Verbindung mit der Schule stehenden Pädagogiums oder Alumnats giebt uns die Haus- und Schulordnung[1]), die Plateanus selbst für die neue Anstalt in lateinischer Sprache verfafst hatte, Aufschlufs. Auch hier, wie bei seiner Schulordnung, schwebte ihm wohl das Beispiel der Hieronymianer[2]), aus deren Schule er ja gleich seinem berühmten Zeitgenossen Johannes Sturm hervorgegangen war[3]), als Vorbild vor, da sonst wenigstens weit und breit von einem Alumnat, abgesehen von dem seit 1539 an der Kreuzschule zu Dresden errichteten, aber einen ganz andern Zweck verfolgenden, noch keine Rede war. Der Verfasser erachtet es in der Vorrede[4]) als eine Hauptaufgabe der Regierungen, für eine tüchtige Jugenderziehung zu sorgen, und beruft sich dabei auf unsere Vorfahren, die namentlich in der Errichtung von Klosterschulen (*κοινόβια*) das Ziel, tüchtige Männer für Staat und Kirche zu erziehen, zu erreichen gesucht hätten. Wenn dieses Bestreben nicht von dem wünschenswerten Erfolge begleitet gewesen sei, so dürfe man sich doch durch diesen Mifserfolg nicht von weiteren Versuchen in dieser Richtung abschrecken lassen. So hoffe man denn auch in Zwickau, nachdem der Stadt durch das Entgegenkommen des Kurfürsten die Möglichkeit zur Errichtung eines Alumnats gewährt worden sei, auf Grund der folgenden Ordnung, reiche Frucht für den Staat zu ernten. Die Zahl der Lehrer beträgt fünf, den Schulmeister nebst vier Gehülfen, die auf Kosten der Stadt besoldet

---

[1]) S. Beil. D.

[2]) Kämmel, Gesch. des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit, Leipzig 1882, S. 219. 222. Ders., Art. Hieronymianer in Schmids Encyklopädie, Bd. III S. 540 f. Wildenhahn, Die Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben mit einem Hinblick auf unsere Realschulen, Annaberger Realschulprogr. 1867, S. 5. 30. 32. Raumer, Gesch. d. Pädagogik, Stuttgart 1847, Bd. I 66 ff. Vgl. meinen Plateanus S. 7. 13.

[3]) S. meinen Plateanus S. 13.

[4]) Der Titel der Haus- und Schulordnung für das Pädagogium fehlt und ist wahrscheinlich beim Einheften derselben in das Aktenfascikel verloren gegangen. Die beiden deutschen Exemplare, die allerdings nicht eine wörtliche Übersetzung bieten, führen den Titel: 'Kurtzer ausczugk von auffrichtung eines neuen Pädagogij jm Grunhainer Hoff zu Zwickaw.'

werden. Diese sollen auf Grund der bestehenden Schulordnung[1]) die Knaben täglich mit gröfstem Fleifs unterrichten, und zwar in der Weise, dafs jeder Knabe täglich drei Stunden habe. Ausgenommen ist dabei die Musik, das Aufsagen des in den Stunden Gelernten, ferner Deklamationen und Disputationen. Weil nun aber die Jugend nicht auf eigenen Füfsen zu stehen und das, was ihr als nützlich vorgetragen werde, für sich selbst nicht recht zu würdigen verstehe, dagegen aber nur gar zu gern geneigt sei, sich, sobald sie sich dem Auge des Lehrers entrückt sehe, mit andern ihr mehr zusagenden Dingen zu beschäftigen, so soll ein besonders grofses Gemach eingerichtet werden, wo sich alle Knaben nach gehörten Lektionen versammeln und beständig unter der Aufsicht ihrer besonderen Lehrer leben sollen, denen ihrerseits die Aufgabe obliegt, die Sitten und Studien der ihnen untergebenen Schüler fleifsig zu überwachen. Das Gemach soll geräumig und entsprechend hoch sein; die Knaben sollen daselbst die gehörten Lektionen ihren Lehrern aufsagen, schreiben und den Worten der Lehrer lauschen.[2]) Auch sollen die Knaben, denen Kost gewährt wird, daselbst ihre Mahlzeiten einnehmen. Die Schlafzimmer zu je 10 Betten sollen guten Raum und gesunde Luft haben und nach der günstigen Himmelsrichtung gelegen sein. Neben jedem solchen Schlafsaal ist ein kleineres Schlafzimmer für den die Aufsicht führenden Lehrer mit nur einer, nach dem Schlafgemach der Knaben führenden, Thüre vorgesehen. In jedem Schlafsaal soll während der Nacht ein Licht brennen, auch sollen einige arme Knaben darin schlafen, um für etwa als notwendig sich erweisende Dienstleistungen zu Gebote zu stehen.[3]) Wollen Edelleute oder reiche Bürger für ihre Kinder ein eigenes Zimmer mit Schlafstube haben, so soll ihnen das gestattet sein unter der Bedingung, dafs ihre Knaben ihre eigenen Lehrer bei sich haben. Auch Küche und Speise- oder Vorratskammern sowie abgesonderte Krankenzimmer sind vorgesehen.

Ein besonderer Abschnitt handelt von den Lehrern. Es sollen nur bekannte und bewährte Männer angestellt werden, namentlich aber solche, welche aus der Zwickauer Schule selbst hervorgegangen[4]) sind und sich in Wittenberg

[1]) Offenbar ist unter dem praescriptum-ludimagistri die Schulordnung des Plateanus vom J. 1537 zu verstehen, man müfste denn gerade annehmen, dafs es sich dabei ganz im allgemeinen um die Oberaufsicht des Schulmeisters im Pädagogium handele. Auf seine Schulordnung und zwar auf Kap. VII derselben de ratione docendi weist Plat. die Lehrer noch besonders hin.

[2]) Nach der Natherschen Schulordnung speiste der Rektor mit seinen Kostgängern vormittags um 9 Uhr und nachmittags um 2 Uhr in der Schule, und dabei konnten auch diejenigen, welche die Kost nicht bei dem Rektor hatten, zugegen sein und zuhören, was hierbei von dem Rektor mit seinen Kostgängern gesprochen wurde. S. Weller, Altes aus allen Teilen der Geschichte, Bd. II S. 682.

[3]) Vgl. die Famuli auf den Fürstenschulen. Flathe, Sankt Afra, Gesch. d. kgl. sächs. Fürstenschule zu Meifsen, Leipzig 1879, S. 115.

[4]) Namentlich bei der Wahl eines Schulmeisters war es eine althergebrachte Sitte, von der nur selten abgewichen wurde, 'ein statt- oder burgerskindt' (s. Peter Schumann in s. hdschr. Annal. ad a. 1522) zu wählen.

die Magisterwürde erworben haben.[1]) Sie sollen die ihrer Obhut anvertrauten Knaben mit gutem Beispiel und durch rechte Lehre zu Frömmigkeit, guter Sitte und wissenschaftlicher Thätigkeit anhalten, mit ihnen speisen, neben ihrem Schlafsaal in einem besonderen Schlafzimmer schlafen (s. o.), nicht schwelgen noch schlemmen und die Knaben weder bei Tage noch bei Nacht ohne Aufsicht lassen. Wenn aber etwa einer von einem Bürger zu Tische geladen werden sollte, so hat er einen andern Lehrer einstweilen mit seiner Stellvertretung zu betrauen. Dem Schulmeister, als demjenigen, dem die Oberaufsicht über die ganze Schule wie über das Pädagogium anvertraut ist, sollen sie in allen Stücken gehorsam sein.

Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit den Knaben, bei denen hinsichtlich der Beköstigung je nach dem Stande ihrer Eltern ein Unterschied in Aussicht genommen ist, während im Unterrichte der Standpunkt völliger Gleichheit gewahrt werden soll. Nur Knaben, die das siebente oder achte Jahr zurückgelegt haben, sollen im Pädagogium Aufnahme finden und darin Tag und Nacht, natürlich mit Ausnahme der Erholungsstunden[2]), weilen. Die Knaben aber, die im Pädagogium beköstigt werden, dürfen ohne Erlaubnis überhaupt nicht herausgehen. Früh 5 Uhr sollen sie auf ein gegebenes Zeichen rasch aufstehen, sich ruhig ankleiden und dann auf ein abermals gegebenes Zeichen sich zum Gebete versammeln, wobei einer der Lehrer zunächst eine Ermahnung an die Knaben richtet, sich und ihre Studien Gott zu empfehlen und den Tag nicht unnütz zu verbringen. Nach dem Gebete hat ein jeder sich zu seinem Lehrer in die Stunde zu begeben. Um 7 Uhr nach Schlufs der Lektion soll für die Kostgänger des Pädagogiums das Frühstück (jentaculum[3]) bereit gehalten werden, diejenigen aber, die auswärts essen, sollen sich ihr Frühstück von den Eltern oder Quartiergebern hereinbringen lassen, da es um diese Zeit keinem erlaubt ist, das Schulgebäude zu verlassen. Nach dem Frühstück sollen die Schüler die gehörten Lektionen bis zum Wiederbeginn des Unterrichts repetieren oder schreiben. Um 9 Uhr haben sie dann nach Schlufs der Lektionen das soeben Gehörte ihren Lehrern herzusagen. Um 10 Uhr findet die Mittagsmahlzeit statt, nach der es dann erlaubt sein soll, im Hofe sich zu ergehen, zu plaudern oder zu singen, um sich dann wieder um 12 Uhr auf ein gegebenes Zeichen zum Musik- (wohl Gesangs-)unterricht, zum Aufsagen der gehörten Lektionen, zu Deklamationen und Disputationen zu

[1]) Von dem Nachfolger des Plateanus, dem in Zwickau geborenen Georg Thiem, verlangte der Rat ausdrücklich, er solle vor Antritt seiner neuen Stellung erst in Wittenberg promovieren 'einem Erbaren Radt zu gefallen, gemeyner Stadt zu ehren vnnd weil es von alters hehr also gehalten worden'. Vgl. m. Plateanus S. 3 u. Not. 17, S. 25 Not. 142, ferner meinen Aufs. 'Die Wiederaufrichtung der Zwickauer Schule nach dem Schmalkaldischen Kriege' im 2. Hefte der Mitteil. des Zw. Altertumsvereins S. 6. 23. (Schreiben des Zw. Rats an den von Zerbst Nr. VI) 25 (Schreiben des Zw. Rats an G. Thiem Nr. VIII).

[2]) Die Stelle 'exceptis duntaxat horis, quibus corporibus reficiendis spatium detur' giebt der 'ausczugk' mit den Worten wieder: 'Allein die stunden des mittages vnnd abentmals ausgeschlossenn.'

[3]) Im 'ausczugk' wiedergegeben mit: 'Frühsuppen.'

versammeln. Um 2 Uhr erhält jeder Schüler sein Vesperbrod. Um 3 Uhr sollen sie eine Lektion hören, sei es bei ihren Privatlehrern, sei es bei den Lehrern der Anstalt. Nach 4 Uhr findet wie nach dem Frühstück eine gleiche einstündige Pause statt, während deren sich die Schüler im Hofe bei allerhand Kurzweil vergnügen können. Um 5 Uhr wird die Abendmahlzeit eingenommen. Nach dieser sollen sich dann die Schüler im Komödiespielen, Hersagen von Fabeln und Versen oder im Redewettkampf üben. Um 7 Uhr soll sich jeder auf das, was er folgenden Tages zu hören hat, vorbereiten, und wenn ihm dabei etwas unklar ist, die Lehrer um Rat fragen. Um 8 Uhr versammeln sich alle Knaben zum Gebet, um dann sofort zu Bette zu gehen. Keiner darf ohne besondere Erlaubnis aufbleiben. In den Schlafzimmern soll es anständig und ruhig zugehen. In jedem Schlafgemache sollen sich einige arme Knaben befinden, deren Aufgabe es ist, die Zimmer rein zu halten und darauf zu sehen, dafs die Sachen eines jeden an ihrem bestimmten Platze seien. Wenn einer der Knaben sich genötigt sieht, des Nachts aufzustehen, so soll ihm einer der armen Schüler mit einer Laterne das Geleit geben und ihn wieder zurückführen. Zur Sommerszeit ist es jedem Schüler gestattet, ein Tischchen im Schlafzimmer zu haben, um daran in der freien Zeit zu arbeiten.

Im Schlafgemach soll keiner des andern Kleider, Bücher oder sonstigen Dinge gegen den Willen des Besitzers anrühren. Im Schlafzimmer zu spielen oder Unfug zu treiben, ist streng verboten, ebensowenig ist es erlaubt, daselbst zu essen oder zu trinken. Untersagt ist den Schülern auch das Kaufen und Verkaufen, das Schenken und Annehmen von irgend welchen Gegenständen ohne Wissen der Lehrer.

Der nächste Abschnitt behandelt die Pauperes, die armen Knaben.

Eine Anzahl armer, aber gut beanlagter Knaben soll im Pädagogium freie Verpflegung finden. An erster Stelle sind dazu bestimmt geeignete Bürgerssöhne, an zweiter Söhne kurfürstlicher Unterthanen überhaupt. Jeder hat vor der Aufnahme eine Prüfung zu bestehen, und keiner soll Aufnahme finden, der nicht ordentlich deklinieren und konjugieren kann. Es können sogar nach ihrer Zulassung diejenigen, welche den auf sie gesetzten Erwartungen nicht entsprechen, wieder entfernt werden. Den übrigen Alumnen gegenüber sind sie zu kleinen Dienstleistungen verpflichtet. Auch soll ihnen mit Rücksicht auf den zunehmenden Mangel an Theologen bei ihrer Aufnahme das Versprechen abgenommen werden, sich dem Studium der Theologie zu widmen. Wenn sie dann in die zweite Klasse aufgerückt sind, sollen sie täglich eine Lektion über die heilige Schrift hören. Auch soll an den Sonntagen einer von ihnen nach dem Gesange der Vesperhymnen vor versammeltem Schülercötus eine ihm vom Lehrer zuvor bezeichnete Stelle aus den Evangelien oder den Paulinischen Briefen in deutscher Sprache erklären. Ebenso sollen auch andere Knaben der ersten beiden Klassen an derartigen Übungen sich beteiligen. Auch soll den Schülern dieser Klassen dann und wann die Gelegenheit geboten werden, zu ihrer eigenen Übung Unterricht in den unteren Klassen zu erteilen.

Ein besonderer Abschnitt behandelt die Pflichten des Ökonomen oder

Hausvaters, der ein Mann von makellosem Wandel und Ruf und entweder ein Witwer oder doch wenigstens nicht mit Kindern beladen sein soll. Dieser hat mit dem Beirate der Anstaltsvorsteher alle Lebensbedürfnisse rechtzeitig einzukaufen. Das dazu nötige Geld bekommt er durch Vermittelung der Lehrer von den Vorstehern. Er sowie die Lehrer haben darüber genau Buch zu führen und jeden Monat über Einnahme und Ausgabe Rechnung abzulegen, aufserdem aber sich jedes Jahr zweimal im Beisein des Rates und anderer Bürger einer öffentlichen Rechnungsprüfung zu unterziehen. Um zu vermeiden, dafs das Geld in Verwahrung einer Person sei, sollen es die vom Rate verordneten Vorsteher im Verein mit dem Schulmeister sofort nach Empfang in einen mit drei Schlössern verwahrten Kasten schliefsen, wozu der Rat den einen Schlüssel, den zweiten der Schulmeister und den dritten ein Edelmann 'verständigs vnd zimlichs alters'[1]) haben sollen. Diese drei haben wöchentlich das für die Bedürfnisse der Anstalt nötige Geld daraus zu entnehmen und den Lehrern zu übergeben, von denen es dann der Hausvater empfängt.

In engstem Zusammenhange mit diesem Abschnitt über den Hausvater stehen die Verfügungen über 'die Bestellung der kost vnd trangks' (de mensa). Es wird genau vorgeschrieben, was den Knaben an Speise und Trank zu gewähren sei. Die Kost soll reichlich und gut sein. Gespeist wird an zwei Tafeln. An der einen sitzen die Reichen und die Edelleute, die auch in Speise und Trank vor den Ärmeren bevorzugt werden sollen, die ihrerseits an der zweiten Tafel sitzen. An der ersten Tafel giebt es zu Mittag vier, abends drei Gerichte (missus) nebst Butter und Käse, dreimal in der Woche Gebratenes, auch 'alte Hennen vnnd junge Hüner oder fogel zwier, Fisch frische und gesaltzene' oder trockene 'auch zwier'.[2]) Der Hausverwalter soll nur das beste Fleisch und die besten Fische kaufen, Wildpret aber und teure grüne Fische soll er ohne besonderen Auftrag nicht anschaffen. An jedem Tische hat ein Lehrer den Vorsitz. Falls Eltern ihren Kindern Wildpret oder etwas anderes schicken, so soll es ihnen der Hausvater sorgfältig zurichten und auftragen, worauf sie es dann mit ihren Lehrern oder andern guten Freunden, die sie etwa einladen wollen[3]), verzehren können. An der zweiten Tafel giebt es zu Mittag und Abend je drei Gerichte, alles aber gut und wohl zubereitet. Gebratenes bekommt diese Tafel nur Sonntags. Das Brot soll jedesmal auf eine Woche neubacken eingekauft werden. Als Getränk wird Bier in zweierlei Güte verabreicht, die erste Tafel bekommt das beste, die zweite eine geringere Sorte; beide Biere aber sollen gesund und unverfälscht sein. Ebenso bekommen zum Vesperbrod und vor dem Schlafengehen alle ohne Unterschied Bier. Aufgabe der Lehrer ist es, die Knaben bei Tische auf gute Sitte und Höflichkeit aufmerksam zu machen. Damit nun aber nicht blofs für den Leib, sondern auch für den Geist gesorgt werde, soll einer der Schüler von Anfang bis zum

[1]) So giebt der Auszug die Worte 'nobili alicui adolescenti et grandiusculo' wieder.

[2]) Auszug.

[3]) Auszug: 'Darzu mögen sie jre Magistros vnnd andere guthe freunde, so jhnen gefellig, bitten.'

Ende des Mahls eine geistliche Lektion vorlesen, und die Lehrer sollen die Schüler daran gewöhnen, aufmerksam zuzuhören und sich über die Bedeutung des Vorgelesenen durch Fragen zu unterrichten.

Wie man sieht, zeichnen sich diese Anordnungen durch Einfachheit, Klarheit und bündige Kürze aus, Vorzüge, die auch den Schulgesetzen[1]) des Plateanus eigen sind und in auffallendem Gegensatz stehen zu den ausführlichen Bestimmungen anderer Anstalten, wie z. B. der sächsischen Fürstenschulen[2]) oder des Pädagogiums zu Gandersheim.[3]) Plateanus selbst weist am Schlusse seiner Alumnatsordnung ganz ausdrücklich darauf hin, dafs er es für seine Pflicht gehalten habe, nicht zu viel Worte zu machen, vor allem aber nicht zu viel zu versprechen, damit man ihm nicht den Vorwurf der Prahlerei machen könne. Bei aller Kürze der getroffenen Anordnungen aber zeigt sich doch, dafs für alle Bedürfnisse der neuen Anstalt in trefflicher Weise gesorgt ist. Die Beschäftigung der Knaben ist für die einzelnen Tagesstunden streng geregelt, wobei auch der Erholung genügend Rechnung getragen ist. Wohlthuend berührt insbesondere auch die Fürsorge für die Gesundheit der Zöglinge, für die Beschaffung hoher, gesunder und luftiger Räume. Ganz besondere Anerkennung aber verdient es, dafs sogar schon auf eigene Krankenzimmer Bedacht genommen ist, zumal wenn man bedenkt, dafs z. B. für die Fürstenschule in Meifsen[4]) erst durch die Schulordnung von 1588 eine derartige Einrichtung getroffen wurde. Die Kost ist gut und reichlich. Dafs auf die Wahrung der strengsten Zucht grofses Gewicht gelegt war, ist bei einem so gottbegnadeten Pädagogen, wie es Plateanus war, ganz selbstverständlich.

Was die Schicksale des Pädagogiums anlangt, so sind wir darüber leider nur unvollkommen unterrichtet. Schon in Bezug auf die Frage, wann die Anstalt ins Leben getreten sei, läfst sich etwas Bestimmtes nicht feststellen.

In dem Bittschreiben[5]) des Rats an den Kurfürsten vom Mittwoch nach Assumptionis Mariae (20. August) 1544, worin er den Landesherrn um Unterstützung für sein Schulwesen angeht, heifst es unter anderm: 'So vbersenden E. C. f. G. wir hiebei eine abschrifft vnserer Schulen ordnung, vnd daneben auch einen begreiff, wie das paedagogium alhie möchte anzurichten vnd in guth werck vnd wesen zu bringen sein.' Daraus geht klar hervor, dafs um jene Zeit das Alumnat noch nicht bestanden haben kann. Dafs es aber thatsächlich in Gang gekommen ist, beweist ein Brief[6]), den der spätere Nachfolger des Plateanus, Georg Thiem, nach seiner Berufung zum Zwickauer Rektorat an den Rat am 25. November 1547 von Weimar aus richtete. Darin heifst es nämlich: 'Wenn E. a. w. die Schuhl mit dem Pädagogio also wolten bestellet haben, wie vormals unter dem plateano gewesen

---

[1]) Vgl. meinen Plateanus S 31.

[2]) Flathe, a. a. O. S. 13 ff. 70 ff. 88 ff. 101 ff. 115 ff. 123 ff.

[3]) Koldewey, a. a. O. S. 79 ff. [4]) Flathe, a. a. O. S. 115.

[5]) S. meinen Plateanus S. 32, Beil. H. Vgl. Not. 32.

[6]) S. meinen Aufsatz 'Die Wiederaufrichtung der Zwickauer Schule nach dem Schmalkaldischen Kriege' in den Mitteil. des Altertumsvereins f. Zw. u. U. Heft II, S. 24.

vnd ich genzliches vorhoffens bin, ein Erbar Radt wirdt es darzu widerkomen vnd gereichenn lassen — — —.' Wie lange das Pädagogium neben der Schule bestanden habe, läſst sich mit voller Sicherheit ebenfalls nicht mehr feststellen. Denn wenn auch Georg Thiem, wie oben erwähnt, der sichern Erwartung Ausdruck giebt, daſs es der Rat mit der Schule und dem Pädagogium ebenso bleiben lassen werde, wie es vordem unter dem Plateanus gewesen sei, so kann man doch daraus noch keineswegs den festen Schluſs ziehen, daſs der Rat auch wirklich das Pädagogium neben der Schule wieder eingerichtet habe, und zwar um so weniger, als in den sämtlichen die Schule betreffenden Ratsbeschlüssen aus jener Zeit auch nicht ein einziges Mal der Wiederaufrichtung des Pädagogiums gedacht wird. Auch der Umstand, daſs in der umfangreichen neuen Schulordnung, die der treffliche M. Esrom Rüdinger, der verdienstvolle Nachfolger Thiems, erlieſs, nirgends das Pädagogium besonders erwähnt wird, läſst doch mit ziemlicher Bestimmtheit vermuten, daſs mit dem Weggange des Plateanus und unter den Schrecknissen des Schmalkaldischen Krieges auch das Pädagogium zusammengebrochen ist. Die Zeitverhältnisse waren der Wiederaufrichtung einer solchen Anstalt so ungünstig wie nur möglich. Schon mit Rücksicht auf die ungeheuren Geldopfer[1]), die der Krieg der Stadt auferlegt hatte, konnte der Rat einem solchen Gedanken überhaupt nicht auch nur nahe treten. Dazu kam, daſs mit dem Wechsel der Landesherrschaft auch die der Stadt von den Ernestinern bisher in so reichem Maſse gewährten Vergünstigungen naturgemäſs in Wegfall kamen. Der neue Landesherr, Kurfürst Moritz, hatte um so weniger Veranlassung, sich den Zwickauern besonders gefällig zu erzeigen, da diese keine Gelegenheit vorübergehen lieſsen, ihm ihre Abneigung zu erkennen zu geben und ihre Liebe zu dem alten Landesherrn ganz offenkundig zu bezeugen.[2]) Auch lag ihm ja gerade damals ganz besonders das Gedeihen seiner eigenen Schöpfungen, der neuerrichteten Fürstenschulen viel zu sehr am Herzen, als daſs er sein Interesse dem Schulwesen einer einzelnen, ihm noch dazu entschieden feindselig gesinnten Stadt hätte zuwenden sollen. War nun aber auch die Stadt infolge der damit verbundenen allzugroſsen Geldopfer nicht im stande, das Pädagogium oder Alumnat wieder aufzurichten, so sorgte sie doch mit rührendem Eifer für die Wiederaufrichtung[3]) der durch den Weggang des Plateanus und die Schrecken des Krieges völlig zum Erliegen gekommenen Schule, und wenn man auch mit der Wahl des M. Georg Thiem[4]) zum Nachfolger eines Plateanus einen entschiedenen Miſsgriff machte,

[1]) S. meine Abhandlung 'Die Stadt Zwickau unter den Einwirkungen des Schmalkaldischen Krieges' in den Mitteil. des Altertumsvereins f. Zw. u. U. Heft I, S. 62. Dazu kam dann noch die vom Kurfürsten Moritz der Stadt wegen ihrer Widerspenstigkeit auferlegte Kriegssteuer im Betrage von 24000 fl. S. ebenda S. 78 ff.

[2]) S. ebenda S. 71 ff.

[3]) S. ebenda S. 86 und meinen Aufsatz 'Die Wiederaufrichtung der Zwickauer Schule nach dem Schmalkaldischen Kriege' in den Mitteil. des Altertumsvereins f. Zw. u. U. Heft II, S. 1 ff.

[4]) Unter ihm erfolgte am 10. April 1548 die Übersiedelung des gesamten Schulcötus in den nunmehr völlig umgebauten Grünhainer Hof. Vgl. darüber 'Die Wideraufr. d. Zw. Schule' S. 9 f.

so wufste man doch bald genug durch energische Beseitigung des zu schwachen Mannes den Schaden wieder gut zu machen. Der auf Empfehlung Melanchthons[1]) an Stelle Thiems berufene M. Esrom Rüdinger, der Schwiegersohn des Joachim Camerarius, ein tüchtiger Gelehrter und Schulmann, wirkte ganz im Geiste des Plateanus und erweckte gar bald die völlig in Verfall geratene Schule zu neuem, frischem Leben.

D

Praefatio.

Quoniam vere dictum est, felices fore Resp: si aut sapientes eis praefuerint, aut qui praesunt, sapientiae studuerint, praeclare eos de patria mereri necesse est, qui in hoc operam curamque suam ponunt, ut optima disciplina instituta pueritia non rectores tantum Reip: sapientes, sed cives etiam optimos quam plurimos relinquant. Nec aliter sensisse viri sapientes, qui de Reip: institutione conscriptos libros ad posteros transmiserunt, existimandi sunt; praecipua enim cura hanc partem eos executos esse testantur etiam, quae hodie extant Platonis, Xenophontis et Aristotelis de eadem re monumenta. Et nostri etiam maiores in eadem fuisse sententia satis perspicuum fit ex tot passim institutis *κοινοβίοις*, tot collegiis, ut loca essent, in quibus optimis artibus et inprimis pia de religione doctrina imbuti adolescentes postea ecclesiae praeficerentur, essent etiam, qui ad regum et principum adhiberentur consilia. Quamquam autem horum consilium partim imperitia partim scelere quorundam male cesserit, tamen votum repraehendi non debet. Nec nos desperatione melioris eventus vel odio eorum, quibus optima quaeque depravare studium est, a sentiendo ac faciendo, quae recta sunt, absterreri oportet. Semper enim posterior dies est prioris discipulus (ut est in proverbio) et saepe priorum ducum temeritas prudentia sequentium est correcta, ac inclinata acies vel ex iniquo loco nonnunquam restituta vicisse legitur. Quid quod post naufragia etiam maria repeti videmus. Quamobrem optima conantibus nunquam est cessandum, in quibus etiamsi effectus fefellerit, tamen voluntas meretur laudem. Et in DEI iudicio cogitationum maior quam factorum est aestimatio. Quando igitur benignitate illustrissimorum principum aedes monachorum Cistertiensium scholae nostrae donatae sunt, cogitavimus pium principum donum etiam nostro studio cumulare et easdem scholas sic instituere, ut quam maxime uberes fructus ex eis Resp: possit capere. Id autem ea, quae sequitur, ratione nos consecuturos speramus.

Et principio quidem ludimagistrum habemus cum quatuor hypodidascalis publico salario conductum, hi summa fide et industria iuxta praescriptum eiusdem ludimagistri pueros quotidie erudient curabuntque, ut omnes pueri tres horas singuli quotidie praeceptorem publice audiant praeter Musicam, recitationes, declamationes et disputationes. Qua de re qui velit plura cognoscere libellum legat de ratione docendi pueros a ludimagistro nostro conscriptum. Sed quia imbecillus puerorum animus nec prospicere per se satis potest, quae ipsis sunt profutura, nec ab aliis commonstrata constanter retinere potiusque, ubi conspectum effugerint praeceptorum, ad ea cogitationem et studium transferunt, quae in praesentia magis blandiuntur, quam quae a magistris meditanda acceperint, providebitur a nobis, ut locus sit in ipso ludo, ad quem a publicis magistris digressi conveniant et ubi dies ac noctes sub imperio privatorum paedagogorum degentes semper habeant et morum et studiorum suorum praesentes censores. Locus hic amplum et iustae altitudinis habebit hypocaustum, in quo pueri reddere praeceptoribus ea, quae audierunt, recitare, scribere et audire magistros possunt, prandere etiam ac coenare illi, quibus cibus praeberi debet. Cubicula similiter ampla ac perflabilia, et quantum fieri potest, salubri coeli regioni obversa, quorum singula decem lectorum facillime sint capatia (!). Singula cubicula unius Magistri

[1]) Vgl meine Abhandlung 'Die Beziehungen Ph. Melanchthons zur Stadt Zwickau' im Neuen Archiv f. sächs. Gesch. (Dresden 1890) Bd. XI, S. 52 ff.

habebunt adjunctum cubiculum, in quod tamen nullus sit nisi per puerorum cubilia aditus Causa autem tantae cubiculorum magnitudinis, ut omnes possunt habere et vitae et morum suorum perpetuos custodes et testes. Quamobrem et pernox in singulis cubiculis ardebit lucerna et pauperes aliquot in uno quoque eorum cubabunt, ut praesto sint ad ministerium, si quid forte opus fuerit. Quod si quis nobilium aut divitum proprium velit habere liberis suis hypocaustum ac cubiculum, id ita licebit, dum Magistrum aliquem aut paedagogum probatum habeat adiunctum.

Culina etiam stet et cellae condendis et promendis rebus ad victum necessariis idonea. Hypocaustum etiam cum adjunctis cubiculis seorsum ab aliis habitaculis, quo recipi possint pueri, si qui gravius aegrotare ceperint nec statim remitti ad parentes possint.

De Magistris.

Magistros praeficiemus huic paedagogio iuvenes cognitos ac probatos, maxime eos, qui ex schola nostra profecti Magisterii titulos Vuitebergae fuerint adepti. Hi summo studio curaque advigilabunt, ut pueros suae fidei commendatos exemplo et doctrina primo ad pie colendam religionem forment, deinde literis ac moribus optimis iuxta hoc praescriptum nostrum ac ludimagistri imbuant. Nullius non sancti, non casti exempli pueris autores erunt. Cibum cum ipsis capient. Cubicula habebunt puerorum cubiculis adiuncta. Non compotationes, non convivia agitabunt. Nunquam pueros solos nec interdiu nec noctu relinquent. Quod si quis eorum a civibus ad caenam fuerit vocatus, curabit, ut interim suam vicem collegarum aliquis expleat. Ludimagistri dicto in omnibus audientes erunt. Huic enim prima ut totius ludi ita et paedagogii huius cura incumbet.

De Pueris.

Etsi puerorum, qui in hoc paedagogium recipientur, non eadem potest esse conditio, alii enim cives, alii peregrini, alii item divites, alii tenues, nonnulli inopes sint necesse est, quidam etiam cibum in eo cum praeceptoribus capient, quidam apud parentes vel cives alentur. Quod tamen ad disciplinam et mores pertinet, eadem omnium habebitur ratio, nisi quod a pauperibus maior et virtutis et literarum exigetur diligentia. Nemo autem recipietur, nisi qui iam septimum vel octavum annum egressus sit quique dies ac noctes exceptis duntaxat horis, quibus corporibus reficiendis spatium datur, nolit in eo exigere. Qui autem hic non erudientur modo, sed alentur etiam, nusquam digredi nisi impetrata a praeceptoribus copia audebunt. Mane hora quinta signo facto statim omnes alacriter consurgent ac vestem quisque cum silentio induet, mox iterum signo ad preces convocati aderunt, ubi prius brevis fiet ab aliquo praeceptorum exhortatiuncula, ut se suaque studia attente Deo commendent, ut cogitent, ne praesentem diem inanem sibi effluere patiantur. Idem deinde preces auspicabitur, quibus absolutis unusquisque ad audiendum praeceptorem se comparabit. Hora septima finita praelectione in paedagogio quidem ientaculum erit paratum. Qui autem foris cibum capiunt a parentibus vel hospitibus allatum accipient. Neque enim tum exire licebit. Post ientaculum repetentur, quae sunt audita, donec iterum ad praeceptorem audiendum convocentur, aut scribetur. Hora nona similiter finitis praelectionibus easdem privatis magistris exponent. Hora decima signo facto statim omnes dimittentur ad prandendum. A prandio in interiore atrio aedium licebit ambulare, confabulari, canere, donec hora duodecima signo facto ad audiendam Musicam vel recitationem, declamationem aut disputationem sit conveniendum. Hora secunda merendam accipient quemadmodum mane ientaculum nec quisquam foras dimittetur. Tertia vel publicos vel privatos audient praeceptores. Paulo post quartam signo facto dimittentur omnes a Magistris licebitque quemadmodum a prandio obambulare, canere aut ludere, donec hora quinta ad caenam abeant. Post caenam hilariores erunt exercitationes veluti recitationes comoediarum, fabularum aut epigrammatum vel concertabunt dicendo. Hora septima quisque, quae postridie sunt discenda, ipse secum meditabitur et si quid parum successerit, magistros consulet. Hora octava signo facto ad Gratiarum



actiones ac preces convenietur ac mox discedetur cubitum nec licebit diutius manere nisi a magistris potestate impetrata. In cubiculo nihil inverecunde, nihil cum strepitu geretur. Pauperes, qui in unoquoque erunt, curabunt, ut munda sint cubicula et ut quisque res suas suo loco habeat compositas. Si cui necesse erit surgere ac cubiculum egredi, eum pauperum aliquis cum laterna deducet ac reducet. Aestivis etiam diebus licebit in cubiculis mensulas habere et ad eas studere horis, quibus a praeceptoribus est otium, sed silentio. Vestem, librum aut quicquid id fuerit, nemo invito domino contingere audebit. Ludere in cubiculo aut turbare aliquid qui ausus fuerit, graviter plectetur. Nec edere nec bibere in eo cuiquam permittetur. Nec rem ullam ab alio emere aut vendere vel dono dare vel accipere nisi consciis praeceptoribus fas erit.

De Pauperibus.

Quoniam saepe usu venire solet, ut eximia ingenia fortunis destituta ob inopiam a literarum studio desciscere cogantur, dabitur opera, ut in hoc nostro paedagogio pauperes aliquot adolescentes gratis alantur. Hi primum ex civibus nostris, si idonei fuerint reperti, deligentur, mox ex eis, qui sub ditione illustrissimorum principum nostrorum nati fuerint. Nemo autem admittetur, nisi cuius indoles ante a praeceptoribus fuerit explorata, quique iam ante declinare nomina et verba probe sciverit, hoc est, quintam in nostro classem obtinuerit. Quin etiam iam admissi nisi virtutis et literarum studio se praeceptoribus probaverint, iterum excludentur. Hi ministeria obibunt paedagogii. Et quando hodie temporum vitio plerique in ea studia incumbunt, ex quibus magnas opes et amplos honores expectant, fit, ut sacrarum literarum perpauci studiosi reperiantur, cui malo occurrendo cavebitur, ut, quotquot huc pauperes adolescentes recipientur, promittant, se iuxta consilium praeceptorum ac suorum studiorum progressum operam daturos discendis sacris literis. Itaque ubi in secundam pervenerint classem, quotidie praelectionem unam audient divinarum scripturarum. Quin et diebus singulis dominicis unus ex hoc ordine decantatis vespertinis hymnis in coetu scholastico locum aliquem ex Evangeliis aut Paulinis epistolis a praeceptoribus praescriptum sine ostentatione quidem, sed diligenter tamen meditatum germanice explicabit. Nec prohibendi sunt ab hoc exercitii genere et alii secundae vel primae classis adolescentes. Quin et alias licebit, ut praeceptores hisce interim aliquid muneris in docendis inferiorum classium pueris tradant. Ita enim fiet, ut ad docendum magis reddantur idonei

De Oeconomo.

Virum aliquem vitae et famae probatae, qui aut iam matrimonio sit defunctus aut liberis non impeditus, deligemus, qui rem domesticam curet. Is igitur ex consilio eorum, quibus paedagogii cura mandata est, omnia, quae adolescentibus ad usum vitae sunt necessaria, in tempore, ut provisa sint, advigilabit. In eam rem pecuniam a Magistris accipiet. Magistri porro a praefectis paedagogii conficientque utrique Magistri scilicet et oeconomus diligentissime tabulas accepti et expensi, ex quibus singulis mensibus putari rationes possint. Quotannis vero bis et cum praefectis et cum magistris atque oeconomo publice praesente senatu ac caeteris etiam, qui adesse voluerint, rationes conferentur. Hoc inprimis cavebitur, ne tractatio pecuniarum in unius alicuius manu sit posita. Sed praefecti a senatu dati cum ludimagistro pecuniam acceptam in aerarium conferent. Cuius una clavis penes senatum, altera penes ludimagistrum sit, tertia vero nobili alicui adolescenti et grandiusculo committatur. Idem denuo ex aerario depromptam pecuniam in usus necessarios singulis hebdomadibus magistris paedagogii tradent, a quibus deinde oeconomus eam accipiet.

De Mensa.

Duplicem mensam instruet oeconomus, unam quidem pro nobilibus ac divitibus, alteram pro tenuibus ac pauperibus. In priore quotidie in prandio quidem quattuor dabuntur missus cum butiro et caseo. Vesperi tres. Magistri videbunt, ut iusta singulorum sit

copia. Assa ter in hebdomade dabitur. Gallinae etiam aut pulli vel aves bis dabuntur. Pisces similiter bis recentes et salsi aut sicci. Emet vero oeconomus optimas tum carnes tum pisces etiam nisi quod ferinam aut preciosos recentes pisces, nisi nominatim ad eam rem pecuniam acceperit, non emet. Si una mensa omnes capere non poterit, singulis unus saltem magistrorum accumbet. Quod si parentes liberis suis aliquid vel ferinae vel aliarum rerum miserint, oeconomi opera paratum fideliter eis offeretur eoque cum magistris suis et si quos alios ad mensam suam vocare voluerint vescentur. Posterior mensa tres habebit missus tam in prandio quam in coena. Nihil tamen ne huc quidem nisi bonum et bene paratum inferetur. Assa dominico tantum die dabitur. Panes singulis hebdomadibus recentes dabuntur. Cerevisia in priori quidem mensa optima dabitur, mediocris in posteriore, sed salubris utraque et incorrupta. Haec ad merendam et vesperi, antequam cubitum discedatur, omnibus promiscue dabitur. Magistri morum et civilitatis in mensa admonebunt pueros. Periniquum etiam cum sit, ut corpora curentur et negligantur animi, adolescentum aliquis a principio convivii ad finem usque sacram lectionem recitabit assuefacientque magistri pueros, ut ad eam auscultent interrogantes nonnunquam nunc hos nunc illos quid sit id, quod lectum est.

Haec sic ruditer adumbrasse nunc sit satis; cavendum enim duximus, ne inani verbo ex apparatu ac promissorum splendore vanitatis notam merito subire possimus. Ipsa re modo CHRISTVS suo praesenti numine conatus nostros prosequatur, praestabimus, ut omnia sint promissis pleniora.

SOLL DIE SCHULE ERZIEHEN?

Von Carl Reichardt

Ein französischer Beobachter hat den gegenwärtigen Zustand der Pädagogik in Deutschland ein Chaos genannt. Das Wort mag gelten, insofern es die Anschauung eines wogenden Wettstreites und Widerstreites der Stimmungen, Gedanken und Willenstriebe zum Bilde verdichtet. In seinem Grunde aber ruht eine Vorstellung, die dem wirklichen Wesen unserer Tage fremd ist. Das Chaos steht am Anfang der Dinge, vor dem ersten Gewordenen: keimender Urgrund und dämmernde Ahnung des noch Namenlosen. Hier aber will nicht Neues aus dem Nichts entstehen, sondern Altes zum Neuen sich umbilden: die deutsche Schule, die deutsche Jugend- und Volkserziehung strebt nach neuer, eigenartiger organischer Gestaltung. Hier ist — um Bild für Bild zu setzen — nicht Chaos, sondern Gärung.

Die brausende Erregung der Gegenwart ist nur der Abschlufs der langsamen Zersetzung, welche seit dem Anfange des Jahrhunderts die altpreufsische Landschule von innen heraus mehr und mehr durchdrungen und in ihrem Wesen aufgelöst hat, so dafs nun die Frage nicht mehr abzuweisen ist: was will werden? Der Keim aber, welcher diese Gärung wirkte? Ich finde ihn in dem Gedanken der Erziehung, der absichtsvollen, den ganzen Menschen erfassenden Erziehung, den das vorige Jahrhundert zuerst zur vollen Klarheit erhob und den die Zeit der Freiheitskriege der preufsischen Volksschule einpflanzte.

Der Gedanke einer bewufsten, menschengestaltenden Erziehung ist ein echter Funke aus dem Geiste der Aufklärung. Die Zeit, welche alles Gegebene beiseite schob, alle historische Gebundenheit leugnete, welcher die Welt tabula rasa war, bestimmt, durch die Vernunft des Menschen einen neuen Inhalt zu empfangen — sie mufste auch am ehesten den Mut finden, den Menschen selbst nach ihrer souveränen Willkür zu bilden: den Willen zum homunculus! Die Überspannung des Gedankens konnte seine treibende Kraft nur steigern. Zu jeder grofsen Wirkung ist eine geniale Einseitigkeit des Denkens und Wollens Vorbedingung. So ergriff denn der hoffnungsreiche Gedanke idealer Menschenbildung gerade die Besten. Pestalozzi fafste ihn mit seinem ganzen warmen Herzen, Herbart mit scharfem, ordnendem Verstande — jener das unerreichte Vorbild der Erziehungskunst, dieser der gefeierte Begründer der Erziehungswissenschaft.

Neue Strömungen im Geistesleben der Nation dringen niemals leicht, bei uns in Deutschland vielleicht schwerer als anderswo, durch die festen Schranken der politischen und sozialen Institutionen. So lag denn auch zwischen jenen idealen Bestrebungen und der Wirklichkeit der damaligen Fridericianischen Schule eine Kluft, welche überbrücken zu wollen wohl niemandem ernsthaft einfiel. Aber ungeahnte Geschehnisse liefsen bald das bisher kaum Gedachte möglich, ja notwendig erscheinen. In den Stürmen der Franzosenzeit brachen alle festen Gefüge des alten Staates zusammen. Jetzt fielen auch die Schranken, welche die Stätten des Jugendunterrichts bislang von der Aufsenwelt geschieden hatten. Neue Ideen sollten eine völlige Wiedergeburt des Staates, der Gesellschaft, des Volkes herbeiführen helfen, neue Ideen sollten vor allem auch in der Jugendbildung wirksam werden. Fichte forderte eine Erziehung des künftigen Geschlechtes nach den Grundsätzen des grofsen Schweizers. Der Boden war gelockert, um den Keim eines Neuen willig in sich aufzunehmen. So trat der Gedanke der Erziehung in die preufsische, die deutsche Schule ein.

Geschlechter vergehen, ehe ein neuer Gedanke, den die Grofsen im Geiste zuerst erfafsten und in die Mitwelt warfen, von den breiteren Schichten willig aufgenommen, apperzipiert wird. Zuerst packt jede neue Offenbarung die Gemüter. Denn die unmittelbarste und mächtigste Wirkung geht von der lebendigen und vollen Persönlichkeit aus, in welcher der Gedanke selbst Mensch wurde, und darum ergreift sie auch den ganzen Menschen. So mufste zunächst Pestalozzis Herzenswärme und sein kindlich fester Glaube an die siegreiche Macht des Guten Tausende erheben und zur Nachfolge begeistern. In sich Pestalozzi darzustellen, blieb lange Zeit das stille, aber alle Kräfte des Willens weckende Ideal der besten deutschen Lehrer. In dieser Nachfolge fühlte der Lehrer mit bescheidenem Stolze sich gehoben, geadelt zum Erzieher. Die Schule war — in diesem Glauben atmete die Zeit, ohne sich dessen immer voll bewufst zu werden — zur Stätte der Erziehung geworden.

Dem Glauben ist zu ihrer Zeit noch immer die Reflexion gefolgt, das Aufleuchten des Bewufstseins von dem eigenen Stand und Wesen, das Streben nach verstandesmäfsiger Erkenntnis und systematischer Betrachtung des eigenen Wirkens. Was ist eigentlich die Erziehung? worauf gründet sie sich? wodurch wirkt sie? wohin zielt sie? Diese Fragen traten immer deutlicher in das Gemeinbewufstsein der Lehrerschaft. Es war natürlich, dafs diese theoretischen Erwägungen auf Herbart zurückgriffen, den Vater der spekulativen und systematischen Pädagogik. Denen um Ziller ist das Verdienst nicht abzustreiten, dafs sie zuerst versucht haben, eine wissenschaftliche Pädagogik auf breiter Grundlage zu schaffen. Der Versuch darf heute als gescheitert gelten, soweit man den Aufbau ihrer Lehren als ein Ganzes nimmt. Soll ein neues Unterfangen zu besserem Gelingen führen, so gilt es, den Ursachen des Mifserfolges nachzufragen.

Ich gebe zwei Umständen die Schuld. Zum ersten: die neue Wissenschaft baute auf zu schwankendem Grunde. Die Jünger Herbarts haben selber klar erkannt und aufs entschiedenste erklärt, dafs eine wahrhaft wissenschaftliche

Pädagogik nur auf dem Grunde einer zuverlässigen Psychologie aufgebaut werden kann. Diesen aber nahmen sie als gegeben. Die Gegenwart ist anderer Meinung. Sie bemüht sich erst, auf physiologischen Voraussetzungen und durch fleifsige Beobachtung und scharfsinnige Kombination der einzelnen psychischen Thatsachen eine empirische Psychologie nach und nach aufzubauen. Gerade das rege Schaffen aber, welches diese junge Wissenschaft rühmlich auszeichnet, beweist, dafs wir auf diesem Gebiete menschlichen Forschens noch weiter als sonstwo von dem Ideal einer befriedigenden und allgemein anerkannten Theorie der vorhandenen Erscheinungen entfernt sind. Alle die Schwankungen und Erschütterungen aber, welchen das Gebäude der modernen Psychologie noch immer ausgesetzt ist, müssen in der Wissenschaft der Pädagogik, welche sich auf diesem Unterbau erheben soll, natürlich doppelt fühlbar werden und ihre ruhige Fortentwickelung mit schweren Störungen bedrohen. Man darf darum wohl fragen, ob überhaupt schon die Zeit für eine exakte Wissenschaft der Pädagogik gekommen ist.

Zum anderen: die Spekulation der sogenannten Herbartischen Schule, die mit solchem Eifer das Wesen der Erziehung zu ergründen und in ein erschöpfendes System zu bringen bemüht war, machte seltsamer Weise vor einer Frage Halt, die unbedingt zunächst ihre Lösung erheischte: vor der Frage nach dem inneren Verhältnisse von Schule und Erziehung. Es ist wohl nicht zu viel behauptet, wenn ich sage, man nahm die herkömmliche Verquickung beider Begriffe einfach als etwas Gegebenes. Man schien ganz zu vergessen, dafs Herbart seine Theorie nicht aus den Verhältnissen der öffentlichen Schule, sondern aus den Erfahrungen der häuslichen Erziehung abgeleitet hat und mithin solche Theorie auch nur auf d i e s e unmittelbar und ohne Einschränkungen angewendet werden kann. In dem durchaus zu billigenden Streben, alle Formen der Einwirkung auf das jüngere Geschlecht dem einen Hauptziele der Erziehung, der Charakterbildung dienstbar zu machen, kam Herbart zu der Überzeugung: Unterricht ist Erziehung! Aber man darf sich nicht auf ihn berufen, wenn man diesen Satz umkehrt und behauptet: Erziehung ist Unterricht! Und eben diesen Unterschied nicht klar genug erkannt, ja bisweilen geradezu verwischt zu haben, das, scheint mir, mufs man denen, die sich mit Herbarts Namen decken, zum Vorwurfe machen.

Das Kind erziehen — was gehört nicht alles dazu! Es heifst dem Leibe Nahrung zuführen, den Körper stählen, die Kräfte und Fähigkeiten der Gliedmafsen entwickeln, die Sinne schärfen, die Anschauung wecken, das Wissen bereichern, das Denken aufrufen, die Phantasie beflügeln, den Willen anregen, leiten und üben, das Selbstbewufstsein mit der Erkenntnis der Abhängigkeit auf der einen, der vielfältigen Verpflichtung auf der anderen Seite in Einklang setzen, alle Wesensäufserungen zusammenfassen zur Einheit des Charakters. Zu solchem vielseitigen Geschäfte müssen natürlich Wirkungen der verschiedensten Art ineinandergreifen. Und mannigfaltigsten Wesens sind denn auch die erziehenden Kräfte, welche 'in munterm Bunde' den werdenden Menschen zu bilden beflissen sind. Da wirken Haus und Hof, Feld und Wald, Wind und

Wetter. Dazu helfen die Bäume im väterlichen Garten und das Bad am Erlenbusche; der Raubvogel, der in blauer Höhe seine Kreise zieht, und der muntere Schlag des Finken. Da hat der Bauer hinterm Pfluge seine Bedeutung so gut wie die lärmenden Zigeunerbuben um den schmutzigen Karren. Da bringen Erzählungen des Bruders, den die Tropensonne verbrannt hat, die Kupferstiche in den alten Folianten der grofsen Bibliothek zu lebhafter Wirkung. Da wölbt sich das sternenfunkelnde Firmament über der Dämmerwelt des Märchens, und die verhallenden Klänge eines fernen Liedes tragen die Seele weit übers offene Feld. Da legt die Freundschaft den Arm um die Schulter, und das spöttische Wort des überlegenen Kameraden reizt zur Selbstzucht. Da weckt der prüfende Blick des Vaters, die leise Hand der Mutter auf den braunen Locken die erste Ahnung des Selbstbewufstseins in der jungen Brust.

Und nun kommt die Schule, nimmt die jungen Menschenkinder, in denen schon eine Welt im kleinen sich zu gestalten trachtet, vier Stunden täglich in ihre Obhut und spricht: Sitzt fein stille! jetzt will ich euch erziehen! — Wie ganz anders ist diese Schulwelt als die da aufsen! Da ist Ruhe und feierlicher Ernst. Da sind vier Wände, die den Blick beschränken und in sich kehren. Da sind allenfalls Bilder, die doch aber nur die Abstraktion einer Anschauung geben. Da ist ein einseitiger Ehrgeiz des Intellekts. Da sind vor allen Dingen Worte und wieder Worte, aus denen sich eine innere Welt durch die Vermittelung des Denkens aufbauen soll.

Ich will nicht ungerecht sein. Ich erkenne ausdrücklich an, dafs gerade die Schule, welche ich hier zunächst im Auge habe, redlich bemüht ist, eine Spaltung des Bewufstseins, die Bildung einer Schulwelt neben der wirklichen, zu vermeiden. Man setzt sich zur Aufgabe, den Anschauungskreis und die Gedankenwelt, welche die einzelnen Kinder mit in die Schule bringen, kennen zu lernen; an das Bekannte anzuknüpfen; die Eindrücke, welche die Aufsenwelt fortlaufend den Kindern bietet, im Unterrichte zu verwerten. Man will ja nichts Gegebenes verwerfen; man will den Kreis der Vorstellungen nur ordnen, erweitern, zum System gestalten. Das alles verdient sicher Zustimmung und Nacheiferung. Freilich ist die Aufgabe, welche damit dem Lehrer gestellt wird, sehr schwer — viel schwerer jedenfalls, als wohl die meisten sich dessen bewufst sind, wenn sie frohen Mutes sich auf dieses Programm verpflichten.

Doch das wäre an sich kein hinreichender Grund zu prinzipiellem Widerspruche. Man darf also wohl den Theoretikern der Zillerischen Schule im wesentlichen zustimmen, so lange nur die Bereicherung des Wissens und die Entwickelung des Denkens, kurz die Bildung des Intellektes in Frage steht. Denn für die Belehrung und für die Übung des Verstandes ist das gesprochene und geschriebene Wort das natürliche Mittel. Hier ist also die Schule in ihrem eigentlichen Elemente; das ist es ja, was ihr von jeher und ehedem ausschliefslich zur Aufgabe gestellt wurde: der Unterricht. Dafs man darunter jetzt wohl nirgends mehr Mitteilung von Wissen allein versteht, sondern Anleitung zum eigenen Erwerb und zur nutzbringenden Verwertung des Wissens — auch das soll dankbar als wesentlicher Fortschritt anerkannt werden, wenn-

gleich es wohl zu keiner Zeit an Lehrern gefehlt hat, denen diese Anschauung Prinzip ihres Wirkens war.

Um so entschiedener aber muſs man es ablehnen, wenn nun an Stelle des Unterrichts die Erziehung schlechthin als die eigentliche Aufgabe der Schule bezeichnet wird. — Fassen wir das Wesen unserer allgemeinen öffentlichen Schule scharf ins Auge: in regelmäſsigen, aber kurzen Fristen werden eine Schar von Kindern verschiedenster Herkunft und Beanlagung in geschlossenem Raume und unter fester Disziplin zu gemeinsamem Unterrichte vereinigt. Wie soll diese Institution befähigt sein, die vielerlei Aufgaben einer allseitigen und abschlieſsenden Erziehung zu erfüllen?

Auf die Ausbildung des Körpers hat diese Schule zunächst kaum irgend welchen Einfluſs. Zur Schärfung der Sinne kann sie schon der Ungunst des Raumes wegen nicht allzuviel beitragen. Für die Anschauung muſs sie zurückgreifen auf die Erinnerungsbilder, welche die Kinder von auſsen mitbringen, oder sie muſs zur mittelbaren Anschauung durch Abbildungen ihre Zuflucht nehmen; nur weniges läſst sich in eigenster Gestalt und Erscheinung in der Klasse vor die Augen führen. Damit aber entfallen auch die stärksten Antriebe zur Entfaltung der Phantasie. Die Willensbildung endlich, die Achse aller wirklichen Erziehung, kann höchstens erleichtert und gefördert werden durch angemessene Einwirkung auf den Vorstellungsverlauf, während die bei weitem stärkeren und zuverlässigeren Einflüsse der Übung und Gewöhnung sich nur in sehr beschränkter Weise zur Anwendung bringen lassen.

Wir sehen: wo immer die Schule die Grenzen des eigentlichen Unterrichts überschreitet, begiebt sie sich auf fremden Boden, verliert sie die Möglichkeit unmittelbarer Wirkung und kann also keine einigermaſsen sichere Gewähr mehr bieten für den Erfolg ihrer Bestrebungen. Mit einem Worte: die Schule, wie sie heute ist, kann wohl erziehen h e l f e n — und daſs sie dies den Lehrern aufs neue ins Gewissen gerufen haben, soll den Verehrern Herbarts ebenfalls unvergessen sein! — aber sie kann nicht im vollen Sinne des Wortes selbst erziehen. Proklamiert sie an Stelle des Unterrichts die Erziehung als ihre eigenste Aufgabe, so unternimmt sie eine Arbeit, die weit über ihre Kräfte geht. Will man dennoch Ernst machen mit der Erfüllung dieser weiteren Aufgabe, so muſs man notwendig auch das Wirkungsgebiet der Schule und ihre Wirkungsmittel weit über die altgewohnten Grenzen erweitern. Kurz, der Gedanke der Erziehung durch die Schule muſs, wenn er nicht eine Phrase bleiben soll, das überlieferte Gefüge der öffentlichen Schule von innen heraus sprengen und zum Aufbau eines ganz neuartigen und weit umfassenderen Gebäudes führen.

Es fehlt nicht an Antrieben und Kräften, welche die Entwickelung unserer Schule in solche neuen Bahnen drängen möchten. Ja, dies scheint mir gerade das Losungswort für die Phase der pädagogischen Entwickelung, in der wir uns eben jetzt befinden: des Chaos, von dem unsere Betrachtung ausging. Der Unterricht allein — das fühlte man denn doch bald — kann den vielseitigen und vielartigen Aufgaben der Erziehungsschule nicht genügen. So

galt es denn, andere Mittel und Wege zu finden, um allen Forderungen, welche aus der veränderten Grundanschauung von Wesen und Beruf der Schule sich notwendig ergeben mufsten, einigermafsen zu entsprechen: um den Körper zu bilden und die Hände zu üben, um Auge und Ohr zu schulen und lebendige Anschauungen zu vermitteln, um ästhetisches Empfinden zu wecken und die Phantasie in aussichtsreiche Bahnen zu leiten, um Mut und Thatkraft, Entschlossenheit und Selbstbeherrschung zu kräftigen, um Kameradschaft und Gemeinsinn zu pflegen — kurz, um ganze Menschen, feste Charaktere, echte Bürger zu erziehen. Zuerst hatte — das einzige Überlebsel aus dem Schiffbruch der Ideale von anno 13 — das Turnen sich den Eintritt in die Schulen ertrotzt. Dafs es organisch in den Rahmen der bestehenden Schule eingefügt sei, wird wohl bis heute niemand behaupten. Dafs es sich als fremdartiges Anhängsel der Unterrichtsschule dennoch standhaft behauptete, verdankt es wohl, neben der wachsenden Einsicht in seine Bedeutung für den Wehrdienst, hauptsächlich dem Umstande, dafs man darin das einzige bequeme Gegenmittel sah, der drohenden Hypertrophie auf seiten der geistigen Entwickelung vorzubeugen und die mancherlei hygienischen Bedenken, zu denen der herkömmliche Schulbetrieb Ursache gab, zum Schweigen zu bringen. Seit nun aber nicht mehr der Unterricht allein oder doch vorwiegend, sondern die allseitige Menschenbildung als Aufgabe der Schule ausgerufen wurde, begannen bald immer neue Bestrebungen Einlafs in die Hallen der Erziehungsanstalt zu begehren. Da kam — ich greife auf gut Glück in den Strudel — das Jugendspiel und der Rudersport, das Modellieren und Kartenzeichnen, die Handfertigkeits- und Haushaltungslehre, die Beschäftigung in Schulgärten und der Unterricht im Freien, Vogelschutz und Schulreisen, der Besuch von Museen und Theatern — ganz zu geschweigen von den Disziplinen, die in den Unterricht selbst Aufnahme heischten: Geologie und Klimakunde, Biologie, Verkehrsgeographie, Kulturgeschichte, Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde — und zu dem allem noch wahrhaft grundstürzende Forderungen an die Unterrichtsmethode und das Lehrverfahren in jedem einzelnen Wissensgebiete — wahrlich ein Chaos!

Wenn wir dieser Flut von Vorschlägen und Zumutungen nicht ratlos gegenüber stehen wollen, so müssen wir uns zunächst eine klare und bestimmte Antwort geben auf die Frage: Was wollen wir eigentlich in Zukunft? Will und soll die Schule wirklich erziehen, volle Menschen bilden? Bejahen wir diese Frage — gut, dann haben alle jene Bestrebungen ihren guten Sinn und, mehr oder weniger, Anspruch auf Beachtung und Verwirklichung. Ja, dann wird noch gar manches andere, was bis jetzt noch nicht zu dem Schlagworte einer Reform ausgeprägt wurde, sich notwendig erweisen. Dann aber gilt es, mit dem Wirkungsgebiete auch den Machtbereich und die Machtvollkommenheit der Schule viel weiter abzustecken. Sollen wir ganze Menschen bilden, so müssen wir auch die ganze Erziehung ausschliefslich in Händen haben. Eine völlig einheitliche und planmäfsige Erziehung ist überhaupt, wie mir scheint, nur in drei Formen denkbar, und welche von den dreien man vorzieht, wird einzig von der sozialen Färbung abhängen, in welcher der Einzelne die

Dinge dieser Welt anschaut. Dem aristokratischen Individualismus des achtzehnten Jahrhunderts entsprach das Hofmeister- und Hauslehrerwesen, der klassenmäfsig gegliederten Gesellschaft des neunzehnten die Fürstenschulen, Kadettenhäuser, Priesterseminarien ..... dem konsequenten Staatssozialismus aber, der das nächste Jahrhundert zu beherrschen hofft, kann nur die spartanische Massenerziehung genügen.

Die Staatserziehung! Der Gedanke liegt offenbar genau in jener Richtung, nach welcher die thatsächliche Entwickelung unserer sozialen Verhältnisse schon seit Jahrzehnten hinzudrängen scheint. Schritt für Schritt hat sich der Begriff des Staates als Hauptträgers öffentlich-rechtlicher Funktionen erweitert und vertieft. Immer fester durchwurzelt die Staatsgewalt mit tausend feinen, aber energisch ansaugenden Organen den ganzen Boden unseres Kulturlebens. Es ist verständlich, wenn radikale Schwärmer hier und ängstliche Gemüter dort den baldigen Sieg der Staatsomnipotenz mit Sicherheit erwarten. Aber die Konsequenz einer historischen Entwickelung liegt selten in der geraden Linie. Denn jeder noch so starke Antrieb wird bald gekreuzt und abgelenkt durch Kräfte anderen Ursprungs und abweichender Richtung. Vor allem aber findet jedes Gewordene und Wachsende die Grenzen seiner Entfaltung in den Grundbedingungen, in denen sein Wachstum wurzelt. Wollte seine eigene Entwickelung zur Vernichtung jener Voraussetzungen führen, so würde damit die Axt an seine Wurzel gelegt sein. Ich wecke ein einfaches und grofses Beispiel: das römische Reich! Aus einem kerngesunden Volkstume und einer festgefügten Staatsordnung erwachsen, strebte es mächtig empor, solange dieser Mutterboden sich annähernd in seinem alten Wesen erhielt. Von der Zeitwende aber, wo die Entwickelung des Reiches selbst rückwirkend jene Grundlagen zu zersetzen begann, hebt auch die innere Auflösung des Kolosses an, wenn er auch dank seinem Schwergewichte erst um Jahrhunderte später dem zertrümmernden Stofse von aufsen erlag. Was an diesem welthistorischen Exempel in die Augen leuchtet, das gilt nun aber im weiteren von dem Staate schlechthin. Er lebt und gedeiht, solange er sich den Nährboden seines Wachstums und Gedeihens zu erhalten weifs. Die Grundbedingungen aber für die gedeihliche Entwickelung jedes Staates möchte ich in der freien Selbstbestimmung des Individuums und dem Eigenrechte der Familie erblicken. Sie scheinen mir geradezu das männliche und weibliche Prinzip der Staatenschöpfung, aus denen jeder Staat, so lange er lebendig fortbestehen will, immer aufs neue wiedergeboren werden mufs. Mit ihrem Absterben oder ihrer gewaltsamen Vernichtung welken die Wurzeln des ganzen Staatswesens hin. Denn nur Individuen, denen die Möglichkeit der freien Selbstbestimmung nicht allzusehr beschränkt wird, können in der Befriedigung der ihnen eigenen Willenstriebe und besonderen Anlagen, in der Umsetzung ihrer *δύναμις* in *ἐνέργεια*, den stets erneuten Antrieb finden zu kräftigem und fruchtbarem Handeln, nicht nur zum eigenen Vorteil, sondern damit zugleich auch zum Besten der Gesamtheit, des Staates. Und nur im Schofse der festgeschlossenen Familie, die durch ihre natürliche und enge Verbindung immer die stärksten Ströme

sympathischen Empfindens von Mensch zu Mensch erwecken wird, kann der Mensch sich mit jener gleichbleibenden Wärme des Gefühls erfüllen, welche die Voraussetzung für alle wahre altruistische und soziale Gesinnung und damit zugleich das festeste Band der Staaten bildet. Darum hat es mit dem Siege der Staatserziehung gute Wege. Denn eine solche würde nichts weniger bedeuten als die Entmündigung des Individuums und die Entrechtung der Familie. Es mögen aber eher willensfreie Einzelmenschen den Kampf ums Dasein durchführen, als ein Staat, dessen Einzelglieder keiner eigenen Entschliefsung mehr fähig sind, und es können leichter Familien ohne einen Staat bestehen als ein Staat ohne Familien. Deshalb wird die Ausdehnung der Staatsgewalt stets ihre Grenze finden an den altererbten Rechten der Familien, und unter diesen unveräufserlichen Rechten ist das älteste, natürlichste und notwendigste das Recht auf die Erziehung. Gewisse Einschränkungen und genauere Begrenzungen auch dieses Familienrechtes sind unvermeidlich und im Begriffe des Staates als einer organischen Vereinigung von Familien gegeben. Aber das nächste und wichtigste Anrecht, freilich auch die nächste und stärkste Pflicht zur Erziehung ihrer jugendlichen Glieder, wird immer der Familie verbleiben.

Doch halt: diese Position ist nicht so leicht gewonnen. Denn hier empfängt uns ein vernichtendes Feuer von einer anderen Seite her. Wo sind denn die Familien, so wirft man uns mit bitterem Hohne entgegen, in deren sicherem und warmem Schofse die junge Brut sorglich herangezogen wird, bis sie selber den ersten Flug wagt? Das ist ein Traum der guten alten Zeit, der allenfalls noch hie und da in der beschränkten Sphäre kleinbürgerlichen Lebens nachgeträumt wird. Die oberen Zehntausend gehen im Genufs des Tages oder im Fieber des Erwerbens auf und müssen ihre Kinder die längste Zeit fremden Personen überlassen, die höchstens zur familia im Sinne der Alten gehören. Und die unteren Hunderttausende und aber Hunderttausende? Dafs Gott erbarm! Der Mann und die Frau gehen zur Arbeit und sehen sich, wenns gut geht, einmal zur Mittagspause auf dem Bau oder im Fabrikhofe, und die Kinder — die finden im günstigsten Falle in einem jener humanen Institute eine Zuflucht, welche solchen kleinen verlassenen Wesen die Familie zu ersetzen versuchen und die doch bei edelstem Bemühen nur freundliche Kasernen sein können. Wenn also die Erziehung durch eigens dazu bestellte Persönlichkeiten, ja wenn die Massenerziehung für einen grofsen Bruchteil aller deutschen Kinder schon Wirklichkeit geworden ist, wenn thatsächlich die deutsche Familie in zahllosen Fällen schon abgedankt und sich selbst ihrer edelsten Pflichten und Rechte zugleich, sei es freiwillig oder unter dem Drucke zwingender Verhältnisse, entschlagen hat, warum sträubt man sich dann gegen die unausweichliche Konsequenz dieser Entwickelung: die Mediatisierung der Familie und die Verstaatlichung ihrer wichtigsten Funktionen, vor allem also der Erziehung?

Warum? — Es mag ein Gleichnis für mich reden! Man weifs, dafs viele Tausende unserer Volksgenossen dem schleichenden Übel der Lungenschwindsucht verfallen sind, dafs das furchtbare Leiden langsam, aber unerbittlich

weiter um sich greift, dafs bisher aller Scharfsinn und Opfermut der Gelehrten, Ärzte und Pfleger dem stillen, aber rastlos wirkenden Feinde kaum Einhalt zu gebieten, geschweige irgend welchen wesentlichen Abbruch zu thun vermocht hat. Hat man aber schon gehört, dafs darum jemand geraten, ja gefordert habe, man solle so rasch als möglich die unausweichliche Konsequenz dieser Entwickelung ziehen, für möglichst schnelle Infizierung aller noch von der Krankheit nicht berührten Individuen sorgen, weil nach völliger Durchseuchung des ganzen Volkes keine Gefahr mehr zu befürchten sei?

Nun denn: so wäre auch mit dem allgemeinen Siege der Staatserziehung die gleichmäfsige und gleich sorgliche Erziehung aller Kinder unseres Volkes vielleicht sichergestellt — ich hege allerdings diese Erwartung keineswegs — aber der Staat selbst, der mit der Durchführung einer solchen Mafsregel die Auflösung der Familien vollendete, wäre sicher in absehbarer Zeit, wie ich vorhin schon nachzuweisen versuchte, selbst der Auflösung verfallen. Nein, man bekämpft ein Übel nicht, indem man seine Symptome unterdrückt, sondern indem man das Übel selbst in seinem Herde und Hauptsitze aufsucht und angreift, indem man die Ursachen seines Wachstums zu beseitigen und die erregenden Keime selbst zu vernichten strebt. Es gilt nicht, die Erziehung der Jugend, mit der es freilich in vielen tausend Familien von heute recht übel bestellt ist, kurzerhand dem Staate, der öffentlichen Schule zu übertragen, sondern es gilt, diejenigen, denen von Gottes und Rechts wegen diese Erziehung zu allernächst obliegt, die Familien wieder in den Stand zu setzen, dafs sie dieser Aufgabe einigermafsen gerecht zu werden vermögen.

Alles verständige und fruchtbringende Wirken setzt Kompromisse voraus; denn es fordert stets eine Vereinigung von Kräften, die niemals ganz parallel gerichtet sind: in ihrer Diagonale also liegt das erreichbare Ziel. Legen wir also die Waffen nieder und erklären: die Schule von heute kann in den ihr gesetzten Schranken die Erziehung schlechthin nicht ausüben, und eine wesentliche Erweiterung dieser Schranken würde folgerichtig zur Staatserziehung führen, damit aber nach unserer Überzeugung zum Untergange des Staates selbst. Die Familie von heute aber kann in tausenden von Fällen die Erziehung ebensowenig ausüben, weil ihr dazu alle Voraussetzungen fehlen: die Einsicht, die Kräfte, die Mittel und die Zeit. Wo die Familie dazu im stande ist, kommt ihr zunächst und vorwiegend das Recht und die Pflicht der Erziehung zu; wo sie dazu nicht im stande ist, mufs sie wieder in den Stand gesetzt werden. Das heifst freilich nichts weniger als die soziale Frage lösen. Aber wir sind nicht bange. Was wir heute mit diesem Namen nennen, ist nur ein Übergang, der mit Sicherheit und vielleicht in gar nicht allzuferner Zeit zu einer neuen und doch ähnlichen Gruppierung und Organisierung der Gesellschaft führen wird, wie diejenige war, deren Zersetzung wir mit ansehen. Denn, wenn anders wir die Erfahrungen der Geschichte richtig deuten, scheint eine derartige soziale Organisation in der menschlichen Natur selbst begründet und darum zu steter Wiederauferstehung, wenn auch in mannigfaltig wechselnden Formen, bestimmt. Es wird und mufs also, wenn unser Volk seine alte Lebens-

fähigkeit noch weiter beweist — und dafür sprechen alle Anzeichen — es wird und mufs ein neuer Mittelstand, freilich in wesentlich veränderter Begrenzung und Erscheinung, sich bilden, und damit auch der kräftige und breite Boden für das Wachstum und Gedeihen von tausenden deutscher Familien, welche dann auch mit neuer Freudigkeit und Frische der alten Haupt- und Ehrenpflicht der Familie sich unterziehen werden, der Erziehung der Kinder.

Solange freilich diese Zeit noch nicht erreicht ist — und damit reichen wir die Hand zum Kompromisse — solange wird die Schule, wie sie jetzt ist, und deren nächste und Hauptaufgabe immer der Unterricht bleiben wird, manches wichtige Stück Erziehung, das eigentlich den Organen des Elternhauses zufiele, vicarie übernehmen und, so gut es angeht, selbst verrichten müssen. So gut es angeht! Pestalozzi wufste am besten, wie schwer dieses Wort wiegt. Wann und wo solche Stellvertretung sich notwendig erweist, wie weit sie ihre Wirksamkeit auszudehnen hat, welches Verfahren sie dabei verfolgen soll, inwiefern vielleicht auch besondere Organe und Institutionen neben der Schule vom Staate für diese Aufgaben zu schaffen sein werden — das alles wird nur von Fall zu Fall entschieden werden können und mit dem Wechsel der Verhältnisse selbst dem Wechsel unterliegen. In jedem Falle aber soll der Staat und die Staatsschule gern und willig dem Elternhause alles überlassen, was dieses nach seinen wirtschaftlichen und intellektuellen Qualitäten irgend leisten will und kann, und die Schule soll nur nicht vergessen, dafs auch der Unterricht, der ihre eigentliche Aufgabe ist und bleiben wird, ein Stück Erziehung ist — ein Stück nur freilich, nimmer die Erziehung!

Damit wir aber bald wieder aus diesem Provisorium, dem alle Mängel eines solchen Zustandes notwendig anhaften, herausgelangen, damit bald wieder überall in deutschen Landen das Hauptstück der Erziehung in den Händen liegt, denen es nie hätte entgleiten sollen, dazu mag jeder helfen, den Einsicht und Fähigkeiten zur Sorge für die Zukunft unseres Volkes berufen, indem er die Hände mitanlegt zu dem notwendigsten Werke der nächsten Jahrzehnte, dem Wiederaufbau der deutschen Familie.

DIE ENTSÜHNUNG IN GOETHES IPHIGENIE AUF TAURIS

Von Martin Wohlrab

Goethe hat den Gesichtspunkt, unter dem er seine Iphigenie aufgefafst wissen will, in den Versen angedeutet, die er am 31. März 1827 dem Schauspieler Krüger nach einer vortrefflichen Darstellung des Orest in ein Dedikationsexemplar des Stückes schrieb:

Was der Dichter diesem Bande
Glaubend, hoffend anvertraut,
Werd' im Kreise deutscher Lande
Durch des Künstlers Wirken laut!

So im Handeln, so im Sprechen
Liebevoll verkünd' es weit:
Alle menschlichen Gebrechen
Sühnet reine Menschlichkeit.

Wunderbarerweise haben aber diese Verse statt einer Erleichterung des Verständnisses neue Schwierigkeiten geschaffen. Ja, Frick geht in seinem Wegweiser durch die klassischen Schuldramen 1. Abt. S. 420 f. so weit, dafs er sie als eine mehr gelegentliche und mehr Äufserliches treffende Bemerkung ansieht, die um so weniger zum Losungswort der gesamten Auslegung gemacht werden könne, als sie der alternde Dichter fast 50 Jahre nach der Entstehung der Dichtung niedergeschrieben habe. Aber wem ist das glaublich, dafs Goethe, nachdem er einer Aufführung seines Stückes beigewohnt hatte, sich nicht mehr darüber klar gewesen sei, was er eigentlich mit demselben gewollt habe, und infolgedessen etwas nur Nebensächliches hervorgehoben habe, Goethe, der sich bis in die letzten Jahre seines Lebens voller geistiger Klarheit erfreute?

Auch die Erklärung, die Frick von diesen Versen giebt, ist nicht möglich. Wenn er für 'Gebrechen sühnen' 'Wirren lösen' setzt, so ändert das die Sache wesentlich. Und diese Wirren sollen gelöst sein nicht nur durch die reine Menschlichkeit Iphigeniens, sondern auch durch ihre priesterliche Hoheit. Aber schliefsen die Goethischen Verse die priesterliche Seite nicht geradezu aus? Andere Erklärungen sind wohl noch versucht worden; befriedigend ist schwerlich eine.

Sehr nahe scheint es zu liegen, als die Vertreterin der reinen Menschlichkeit Iphigenie selbst zu nehmen. Man hat sich die erdenklichste Mühe gegeben, unter dieser Voraussetzung den Vorgang der Entsühnung des Orest einigermafsen begreiflich zu machen. Aber wenn man auch Iphigeniens Unaufrichtigkeit gegen ihren Wohlthäter Thoas übersehen wollte, so hat doch noch niemand überzeugend nachgewiesen, wie ein schuldloser Mensch als solcher einem andern das Bewufstsein seiner Schuld abnehmen kann.

Dieselbe Schwierigkeit ergiebt sich, wenn man Iphigenie als Priesterin

nehmen will. Man hat sie zu lösen gesucht, indem man auch vor der Annahme nicht zurückschreckte, Goethe habe nicht umhin gekonnt, christliche Vorstellungen in den antiken Stoff hineinzutragen, ja sogar Vorstellungen, die sonst bei ihm nicht nachweisbar sind. Aber kann eine priesterliche Person jemandem im Zustande der Bewufstlosigkeit, also ohne seine persönliche Beteiligung, seine Sünden vergeben? Das müfste doch der Fall sein, wenn die Entsühnung des Orest nach Iphigeniens Gebet (III 3) erfolgte, wie man gewöhnlich annimmt.

Hiernach ist klar, dafs die Entsühnung des Orest, wenn sie durch Iphigenie geschieht, durch eine Art Wunder, auf eine magische, also unerklärliche Weise geschieht, und bei dieser Annahme scheinen sich jetzt die meisten zu beruhigen. In diesem Falle leidet freilich die Dichtung unzweifelhaft an einem Fehler, der, da er sich an einem so wesentlichen Punkte findet, kaum als kleiner bezeichnet werden kann, als eine Lösung durch den deus ex machina. Aber darf man Goethen einen solchen Fehler zutrauen? In den Gesprächen mit Eckermann (I S. 153) sagt er: 'Glaube und Unglaube sind nicht diejenigen Organe, mit welchen ein Kunstwerk aufzufassen ist; vielmehr gehören dazu ganz andere menschliche Kräfte und Fähigkeiten. Ein religiöser Stoff kann ein guter Gegenstand für die Kunst nur in dem Falle sein, wenn er allgemein menschlich ist.' Dafs dies immer Goethes Meinung war, hat Kanzow im Programm des Kneiphöfischen Gymnasiums zu Königsberg von 1887 über die Entsühnung des Orestes in Goethes Iphigenie S. 3 ff. gut nachgewiesen.

Nach alledem darf man wohl die Frage aufwerfen: was berechtigt denn zu der Annahme, Goethe habe die Entsühnung des Orest durch die Heldin des Stückes, durch seine priesterliche Schwester Iphigenie herbeiführen wollen? Fassen wir zunächst das Orakel ins Auge! Begünstigt es diese Auffassung?

Der Wortlaut des Orakels ist an den verschiedenen Stellen verschieden. Das darf nicht wunder nehmen. Je nachdem die augenblickliche Lage die eine oder die andere Auffassung begünstigt, die Erfüllung möglich erscheinen läfst oder nicht, wird es durch Weglassungen oder Zusätze modifiziert. Als Orest im Haine der Diana dem Opfertode verfallen ist, glaubt er, auf diese Weise erfülle sich eben das Orakel.

> Als ich Apollen bat, das gräfsliche
> Geleit der Rachegeister von der Seite
> Mir abzunehmen, schien er Hilf und Rettung
> Im Tempel seiner vielgeliebten Schwester,
> Die über Tauris herrscht, mit hoffnungsreichen,
> Gewissen Götterworten zu versprechen;
> Und nun erfüllet sichs, dafs alle Not
> Mit meinem Leben völlig enden soll. (II 1, 563—70.)

Pylades korrigiert ihn; nicht den Tod stelle das Orakel in Aussicht, sondern Hilfe.

> Apoll
> Gab uns das Wort, im Heiligtum der Schwester
> Sei Trost und Hilf und Rückkehr dir bereitet. (II 1, 610—12.)

Und in dieser Fassung citiert er das Orakel auch in der erdichteten Erzählung II 2, 838—41. Sie genügte hier für seinen augenblicklichen Zweck, Iphigenie auf den Zustand des Orest vorzubereiten.

Als Pylades aber von der Aufgabe spricht, die der Götter Wille dem Orest gestellt habe, da verlangt das Orakel mehr als die Reise nach Tauris.

Bringst du die Schwester zu Apollen hin,
Und wohnen beide dann vereint in Delphi,
Verehrt von einem Volk, das edel denkt;
So wird für diese That das hohe Paar
Dir gnädig sein, sie werden aus der Hand
Der Unterirdschen dich erretten. (II 1, 722—27.)

In dieser Fassung teilt Iphigenie dem König Thoas das Orakel mit (V 3, 1928—33). Aber sie beruhte auf einer Interpretation des Orest und Pylades, die ja nicht ahnen konnten, dafs sie in Tauris Iphigenie antreffen würden, und deshalb nur an die Schwester des Apollo denken konnten. Auch eine ansprechende Motivierung ersann Pylades; er meinte, das rauhe Volk der Scythen sei eines solchen heiligen Schatzes nicht würdig (IV 4, 1602 f.).

Und so kommt erst durch Orest volle Klarheit in das Orakel; erst durch ihn erfahren wir die authentische Fassung.

Jetzt kennen wir den Irrtum, den ein Gott
Wie einen Schleier um das Haupt uns legte,
Da er den Weg hieher uns wandern hiefs.
Um Rat und um Befreiung bat ich ihn
Von dem Geleit der Furien. Er sprach:
'Bringst du die Schwester, die an Tauris' Ufer
Im Heiligtume wider Willen bleibt,
Nach Griechenland, so löset sich der Fluch.'
Wir legtens von Apollens Schwester aus,
Und er gedachte dich. (V 6, 2108—17.)

Hiergegen regt sich nur ein Bedenken. Man hat zunächst den Eindruck, als werde die Entsühnung des Orest erst in Aussicht gestellt, und doch ist sie, wie die folgenden Worte beweisen, bereits erfolgt.

Von dir berührt,
War ich geheilt.

Dieses Bedenken hebt sich, wenn man den abgekürzten Satz: 'Bringst du die Schwester' u. s. w. nicht hypothetisch, sondern temporal auffafst: der Fluch löst sich zu der Zeit, wo du die Schwester nach Griechenland bringst. Und so enthält das Orakel zwei Zweideutigkeiten: der Begriff Schwester und der Vordersatz lassen eine doppelte Auffassung zu.

Sonach bringt das Orakel die Entsühnung des Orest nur mit der Heimkehr der Iphigenie in Verbindung, aber in keiner Fassung ist etwas davon gesagt, dafs die Entsühnung durch sie erfolgen werde.

Ja noch mehr. Iphigenie weifs selbst nichts davon, dafs sie ihren Bruder

entsühnt habe. Das müfste aber doch der Fall sein, wenn sie die Göttin darum gebeten hätte; denn dessen, worum man bittet, ist man sich doch bewufst. Sie spricht allerdings von einer Entsühnung, aber nur von der Entsühnung ihres Hauses, die nach ihrer Rückkehr erfolgen sollte.

> So hofft' ich denn vergebens, hier verwahrt,
> Dereinst mit reiner Hand und reinem Herzen
> Die schwerbefleckte Wohnung zu entsühnen. (IV 5, 1699 f.)

Ebenso V 3, 1967 f. Die Entsühnung des Orest war aber schon am Ende des dritten Aufzuges erfolgt. Hätte Iphigenie sie herbeigeführt, so bliebe es unverständlich, wie sie in dem Monologe, mit dem der vierte Aufzug anhebt, die Befürchtung aussprechen könnte, Orest könne von den Furien wieder verfolgt werden.

> Sorg' auf Sorge schwankt
> Mir durch die Brust. Es greift die Furie
> Vielleicht den Bruder auf dem Boden wieder
> Des ungeweihten Ufers grimmig an. (IV 1, 1411—15.)

Als Iphigenie dem König Thoas den Betrug entdeckt und die volle Wahrheit sagt, teilt sie ihm auch den Inhalt des Orakels mit.

> Apoll schickt sie von Delphi diesem Ufer
> Mit göttlichen Befehlen zu, das Bild
> Dianens wegzurauben und zu ihm
> Die Schwester hinzubringen, und dafür
> Verspricht er dem von Furien Verfolgten,
> Des Mutterblutes Schuldigen Befreiung. (V 3, 1928 — 33.)

Hiernach glaubt Iphigenie noch gar nicht, dafs Orest entsühnt sei, obwohl Pylades es ihr versichert hatte (IV 4, 1535 f.). Sie hält sich an den Wortlaut des Orakels, wie er ihr bekannt war, und meint, dafs eine Rückkehr des Übels noch möglich sei, da der Befehl des Gottes noch nicht ausgeführt war. Und so können auch die Verse III 1, 1164—67

> O wenn vergossnen Mutterblutes Stimme
> Zur Höll' hinab mit dumpfen Tönen ruft,
> Soll nicht der reinen Schwester Segenswort
> Hilfreiche Götter vom Olympus rufen?

nur in dem Sinne aufgefafst werden, dafs Iphigenie durch den Hinweis auf der Götter Hilfe Orest trösten und ermutigen will.

Wenn somit der Nachweis erbracht ist, dafs Iphigenie ihren Bruder nicht entsühnt hat, so ist jede Notwendigkeit, ein Wunder anzunehmen, beseitigt, zugleich aber auch die Möglichkeit gegeben, den Goethischen Schlüssel zum Verständnis des Stückes anzuwenden:

> Alle menschlichen Gebrechen
> Sühnet reine Menschlichkeit.

Wenn die reine Menschlichkeit genügt, um menschliche Gebrechen zu sühnen, so ist jede priesterliche Einmischung ausgeschlossen. Fragt man, wie menschliche Gebrechen in rein menschlicher Weise gesühnt werden, so darf die Antwort wohl so lauten: man hat offen und unumwunden das Bekenntnis der Schuld abzulegen, man hat aufrichtige Reue darüber zu empfinden, man hat die entsprechende Sühne zu geben. Ist das alles erfolgt, so kann die Schuld als gesühnt gelten. Selbst der Mord gilt als gesühnt, wenn der Mörder die genannten Voraussetzungen erfüllt und als Sühne sein Leben gelassen hat.

Wie steht es nun mit Orest? Iphigenien zur Opferung übergeben, erkennt er aus ihren teilnahmsvollen Fragen ihre nahen Beziehungen zu seinem Hause. Er wird von ihr gedrängt, eingehend zu erzählen, wie er, um den Tod des Vaters zu rächen, seine eigene Mutter getötet hat. Es hatte ihm dabei durchaus nicht das Bewufstsein gefehlt, dafs sein Vorhaben widernatürlich sei. Als er zum ersten Male wieder seiner Mutter gegenüberstand, da regten sich die heiligen Gefühle wieder, die auf dem Verhältnis zwischen Mutter und Sohn beruhen. Die schreckliche That wäre vielleicht ungethan geblieben, hätte nicht Elektra so sehr dazu getrieben. So hatte Iphigenie dem Orest die direkte Veranlassung gegeben, ein volles Bekenntnis seiner Schuld abzulegen.

Sie ist es auch, die ihn nötigt weiter zu erzählen, wie er seit jener verhängnisvollen That von den Erinyen verfolgt wird, wie der Zweifel, der ihn schon vor der That erfafste, ihm nach derselben keine Ruhe mehr läfst, wie die Reue jeden andern Gedanken als den an sein Verbrechen von ihm fern hält. So hat Iphigenie auch diesen erschütternden Ausdruck der Reue bei Orest hervorgerufen.

Nachdem Orest alles noch einmal innerlich durchlebt hat, beherrscht ihn ganz das Gefühl, dafs er ein dem Tode verfallener Verbrecher sei, und in diesem Gefühle der äufsersten Schmach, die auf ihm liegt, vermag er es gar nicht zu fassen, dafs die Jungfrau, die in priesterlicher Reinheit und Hoheit vor ihm steht, seine Schwester sei; durch die Äufserung ihrer innigsten Teilnahme fühlt er sich nur noch mehr von ihr geschieden. Ja, er kommt schliefslich zu der Vorstellung, dafs durch das in seinem Hause waltende Verhängnis die Schwester bestimmt sei, ihn am Altare zu opfern. Dieser Wahn erlangt eine solche Macht über ihn, dafs er den Todesstreich zu erleiden glaubt, der ihm Erlösung bringt von den entsetzlichen Seelenqualen.

Hätte nach des Dichters Intention die Entsühnung des Orest durch Iphigenie erfolgen sollen, so mufste das an dieser Stelle geschehen. Alle Voraussetzungen dazu waren gegeben: Bekenntnis, Reue, Bufse. Iphigenie mufste nun das entsühnende Wort aussprechen oder die entsühnende Handlung vornehmen. Aber ganz das Gegenteil geschieht. In völliger Ratlosigkeit verläfst sie den Bruder und sucht bei Pylades Hilfe.

Orest selbst ist also von der Wahnvorstellung beherrscht, dafs er von der Schwester geopfert sei, dafs er in den Hades eingehe. Dort findet er seine Ahnen, die sich auf Erden das Schlimmste angethan hatten, alle versöhnt. So

darf er sich zu ihnen gesellen und sich der Verzeihung seiner Mutter versichert halten, wie dieser sein Vater verziehen hatte.

So ist denn in dieser Szene dargestellt, wie sich die Entsühnung des Orest in rein menschlicher Weise vollzogen hat: er hat seine Schuld bekannt, er hat sie bereut, er hat die Qualen des Todes innerlich erlebt, er hat der Unterwelt angehört und dort Verzeihung gefunden. Man könnte fragen, warum der Dichter alles das so ausführlich behandelt, wenn es nicht die Entsühnung selbst darstellen soll. Diese ist also thatsächlich schon vor der Szene erfolgt, in die man sie gewöhnlich verlegt. Iphigenie und Pylades finden Orest noch in der Wahnvorstellung befangen, als sei er in der Unterwelt. Darum kann Iphigenie auch nur beten, dafs Diana ihn von der Finsternis des Wahnsinns, von den Banden des auf ihm lastenden Fluches erlöse. Ihre Bitte geht also auf den Zustand der Betäubung, in dem sie ihn vorfindet. Diesem möchte die Göttin ein Ende machen, damit die Rettung möglich werde. Das ist doch etwas ganz anderes als Entsühnung, Befreiung von der Schuld, die auf ihm lastet.

Und wäre Iphigeniens Gebet von solcher Wirkung, dafs es dem Bruder Entsühnung brächte, so begreift man nicht, warum sie nicht unmittelbar nach demselben eintreten sollte. Handelt es sich aber darum, Orest dem Leben wiederzugeben, dann wird es vollkommen verständlich, wie nach Iphigenie der thatkräftige Pylades nach Art eines Irrenarztes eingreift und so, was sie begonnen hat, zu Ende führt, die Rückgabe des Orest an die Wirklichkeit, die denn auch nach seinen verständigen Vorstellungen sich vollzieht. Nur hierauf können die Worte Iphigeniens gehen:

> Kaum wird in meinen Armen mir ein Bruder
> Vom grimm'gen Übel wundervoll und schnell
> Geheilt u. s. w. (IV 5, 1704 f.)

Orestes aber kann nun, nachdem er aus seiner Betäubung erwacht ist, das Gefühl haben, befreit, entsühnt zu sein.

So hätte also Iphigenie keinen Anteil an der Entsühnung des Orest? Wer das behaupten wollte, dem könnte man mit Recht entgegenhalten, was Orest sagt V 6, 2119—24:

> Von dir berührt,
> War ich geheilt; in deinen Armen fafste
> Das Übel mich mit allen seinen Klauen
> Zum letzten Mal, und schüttelte das Mark
> Entsetzlich mir zusammen. Dann entfloh's
> Wie eine Schlange zu der Höhle.

Hiernach ist klar, dafs Orest ohne das Zusammentreffen mit seiner Schwester nicht entsühnt worden wäre. Sie war es, die ihm das Bekenntnis seiner Schuld entlockte; im Gegensatz zu ihrer priesterlichen Reinheit fühlte er sich um so mehr als Verbrecher. Nur sie konnte in ihm die Vorstellung erwecken, dafs er durch sie den Opfertod zu erleiden habe. Alle Voraussetzungen der Ent-

sühnung werden also von Iphigenie herbeigeführt, ohne dafs sie den Zusammenhang auch nur ahnt.

Aber die Goethische Anweisung zum Verständnis der Iphigenie erstreckt sich noch weiter. In eine ähnliche Lage, wie die des Orest war, geriet auch seine Schwester; auch sie fiel einem menschlichen Gebrechen anheim. Nicht in ihrer Seele wurde ihre Versündigung geboren, sowenig wie die des Orest in seiner Seele. Beide wurden von aufsen bestimmt, Orest durch eine Verpflichtung, die auf ihm lag und zu deren Erfüllung er grofs gezogen war, Iphigenie durch die Notwendigkeit, den Bruder und seinen Freund vom Tode zu retten, und durch die Sehnsucht nach der Heimkehr. Beide waren sich vollkommen klar über das, was sie vorhatten. Sie spricht es selbst offen aus:

So legt die taube Not ein doppelt Laster
Mit ehr'ner Hand mir auf: das heilige,
Mir anvertraute, vielverehrte Bild
Zu rauben und den Mann zu hintergehn,
Dem ich mein Leben und mein Schicksal danke.
(IV 5, 1707—11.)

Wie Orest durch Elektra zum Morde angereizt wurde, so wurde Iphigenie durch den ihr an Klugheit, Thatkraft und Ruhe überlegenen Freund ihres Bruders, Pylades, zum Treubruch durch Überredung gewonnen. Wie Orest nach vollbrachter That von Reue gefoltert wurde, so Iphigenie vom Zweifel vor der That.

In welch entsetzliche Qualen Iphigenie durch die ihr von Pylades übertragene, ihrer innersten Natur widerstrebende Rolle versetzt wird, das ersehen wir aus dem Schlusse des vierten Aktes. In den höchsten Nöten des Lebens hat sie das Gefühl der Gottverlassenheit, und das führt sie zur Gottentfremdung. Die Priesterin fürchtet, der Titanenhafs möge in ihr wieder aufleben, der in den Göttern willkürliche, sogar gegen ihre Günstlinge ungerechte, unbarmherzige, peinliche Erinnerungen meidende, unbegreifliche und deshalb zu fürchtende Wesen sieht. Die Verzweiflung legt ihr die Worte auf die Lippen:

Rettet mich
Und rettet euer Bild in meiner Seele!

Nach dieser Krisis erfolgt Iphigeniens Befreiung in anderer Weise als die des Orest, sie erfolgt, als sie vor den Mann tritt, an dem sie sich versündigen sollte. Orest stand einer todeswürdigen Verbrecherin gegenüber, Iphigenie einem Manne, so gut, so wahr, wie sie selbst war. Das war ihre Rettung. Dem Arkas gegenüber konnte sie eine kurze Zeit die Künste der Verstellung üben, dem Thoas gegenüber gehen trügerische Worte kaum über ihre Lippen; sie versucht es mit Vorstellungen, mit Bitten, und wird, als alles wirkungslos ist, zur Heldin; sie wagt auf die Gefahr hin, ihre Freunde und sich zu verderben, das Äufserste. Und in diesem Heldenmut gewinnt sie auch das Gottvertrauen wieder, in dem sie betet:

Allein euch leg ichs auf die Kniee. Wenn
Ihr wahrhaft seid, wie ihr gepriesen werdet,
So zeigts durch euren Beistand und verherrlicht
Durch mich die Wahrheit! (V 3, 1917—20.)

So überwindet sie die Versuchung zur Sünde und findet sich selbst, ihr besseres Selbst wieder. Es war ein entsetzlicher Kampf, den sie durchzukämpfen hatte. Diesem Kampf entsprach der Siegespreis: die Rettung des Orest und Pylades und ihre Heimkehr mit ihnen unter Aufrechterhaltung der freundschaftlichen Beziehungen zum Scythenvolk und Scythenkönig.

So war Iphigenie durch übermächtige Verhältnisse in menschliche Gebrechen verstrickt worden. Niemand war ihr in ihren Nöten zu Hilfe gekommen. Die Rücksicht auf die, die ihr am nächsten standen, trieb sie immer mehr in die Schuld hinein. Schliefslich war es die reine Menschlichkeit in ihr, die allen drohenden Gefahren zum Trotz zum Durchbruch kam und sie von dem Gebrechen befreite, das sie ergriffen hatte.

So kann die reine Menschlichkeit, d. h. die Summe aller der guten Eigenschaften, auf denen des Menschen Gottähnlichkeit beruht, die ihm verliehene Würde getrübt werden, aber sie hat die Kraft in sich, sich von der tiefsten Erschütterung wieder zu erholen, sich in ihrer Reinheit wieder herzustellen. Diese Denkart findet sich auch sonst bei Goethe. Im Prometheus giebt er ihr den verwegensten Ausdruck:

Hast du nicht alles selbst vollendet,
Heilig glühend Herz?

Auch die Äufserung in seinem Tagebuche vom 13. Mai 1780 bringt Verwandtes. 'Die menschlichen Gebrechen sind rechte Bandwürmer. Man reifst wohl einmal ein Stück ab, aber der Stock bleibt. Ich will doch Herr werden.'

Wenn diese Denkart der Iphigenie zu Grunde liegt, so wird freilich die christliche Tendenz, die manchem das Stück lieb gemacht haben wird, völlig beseitigt. Aber dafs gerade ein Goethe an einem antiken Stoffe christliche Anschauungen zur Darstellung gebracht haben soll, hat wohl von vornherein wenig Wahrscheinlichkeit.

Ist aber die hier gegebene Auffassung richtig, so empfiehlt sie sich auch dadurch, dafs sie das Verständnis des ganzen Stückes eröffnet, nicht blofs das Verständnis des Teiles, der die Entsühnung des Orest behandelt, wie man daraus folgern wollte, dafs die dasselbe erschliefsenden Verse in ein dem Darsteller dieser Rolle gewidmetes Exemplar der Iphigenie geschrieben waren.

XENOPHONS MEMORABILIEN CAP. I UND II IN IHREN BEZIEHUNGEN ZUR GEGENWART

Von Emil Rosenberg

Xenophon hat den eigentlichen Denkwürdigkeiten oder besser Erinnerungen an Sokrates zwei Kapitel vorausgeschickt, in denen er auf eigene Hand den Sokrates zu entlasten sucht. Die Sokratesfrage hat nämlich nicht mit dem Tode des Sokrates ihr Ende gefunden. Die Erörterung, ob die Verurteilung gerecht war oder nicht, ging weiter, und noch im Jahre 393 hatte der Sophist Polykrates eine Anklage des Sokrates geschrieben, in welcher die Athener in ihrem Beschlufs gerechtfertigt wurden. Das gab dem braven Xenophon Veranlassung, jetzt, wo er in Skillus von den Kriegsstürmen und Wanderungen ausruhte, zu der Frage das Wort zu ergreifen; hatte er doch selbst zu den Schülern des Sokrates gehört, ihm auch in seiner Hinneigung zu Sparta nahe gestanden. Nun opfere ich diesen beiden ersten Kapiteln, welche doch eigentlich keine philosophischen Erörterungen in der Sokratischen Frageform enthalten, die ganze Zeit von Michaelis bis Weihnachten, ja, es ist mir einmal, wo die Generation im Griechischen im Sommer nicht weit genug gefördert war, passiert, dafs ich noch den halben Januar hinzunehmen mufste. Ist das berechtigt? Verdienen die beiden Kapitel einen so langen Zeitraum? Diese Frage ist wichtig. Denn für die Schule ist das Beste gerade gut genug, oder, sagen wir lieber, das Geeignetste. Nun ist aber nach meiner Überzeugung die Frage zu bejahen. Xenophons Memorabilien sind in der Einleitung wie in der Durchführung litterarisch kein Meisterwerk, die gut gemeinte Arbeit eines mittelmäfsig beanlagten Menschen, sie sind aber für die Sekunda von grofsem Wert. Es würde mir immer das Herz bluten bei dem Gedanken, es könnte eine Generation nach Prima kommen, die nicht diesen Elementarunterricht in der Philosophie genossen und sich nicht an allen diesen damals wie heute modernen Fragen gebildet hätte. Das ist es nämlich gerade, weswegen ich diese Schullektüre besonders liebe, weil sich hierbei die Fragen des Frickschen didaktischen Katechismus so gut beantworten lassen, z. B. sogleich die erste:

Welches innere Verhältnis hat der Schüler nach seiner Individualität und Bildungsstufe von vorneherein zu dem Unterrichtsobjekt, und wie kann ich ein solches Verhältnis befestigen?

Dann die vierte: Wie kann ich durch anschauliche und wiederholte Darbietung des Stoffes bewirken, dafs die geordneten und gesichteten Wahrnehmungen des Schülers sich zu inhaltsreichen Anschauungen verbinden und befestigen, und dafs als Niederschlag und Frucht der gewonnenen Anschauungen klare und inhaltsreiche Vorstellungen zurückbleiben?

Und endlich: Wie kann ich auf das gesamte Erkenntnisvermögen und dadurch indirekt auch auf das Willensvermögen des Schülers einwirken durch Weckung und Pflege: des empirisch-ästhetischen, des spekulativen, des ethischen, endlich des sympathetischen, des sozialen und religiösen Interesses?

Kurz, die in den beiden ersten Kapiteln behandelten Fragen sind teils so wichtig, teils so einfach, teils den Schülern so naheliegend, daſs es von seiten des Lehrers wahrlich keiner Kunst bedarf, um das Interesse wachzuhalten und dauernden Gewinn für Gemüt und Verstand der Schüler für alle Zeit zu erzielen. Von dem zweiten Kapitel gilt das Gesagte noch mehr als von dem ersten.

C. I

Das erste Kapitel ist bestimmt, die Anklage zu widerlegen, daſs Sokrates nicht an die Staatsgötter glaube, sondern neue Gottheiten einzuführen suche. Das will der gute Feldhauptmann nicht zugeben. Wir werden es aber doch wohl müssen. Freilich Xenophon meint, sein Meister opfere nicht nur zu Hause, sondern auch auf den gemeinsamen Altären der Stadt. Ein Philosoph wie Sokrates konnte das, denn in der Unterordnung des Menschen unter Gott, in der Beschäftigung mit göttlichen Dingen, der Einkehr der Seele in sich lagen für ihn so viele Wahrheiten, daſs er ihnen auch den volkstümlichen Ausdruck geben konnte und durfte, wenn er freilich auch mit einem ganz andern Gottesbegriff vor dem Altar stand, als der gewöhnliche Grieche. Am Schlusse des Kapitels aber wird Xenophons geringer Scharfsinn selbst von dem ungeübten philosophischen Sinn des Schülers deutlich erkannt. Hat er denn nicht, so ruft er ungefähr aus, als *ἐπιστάτης* der Stadt lieber den Zorn des Volkes auf sich laden und selbst sein Leben preisgeben wollen, als daſs er sich an dem Eide vergangen hätte, den er den Staatsgöttern geleistet hatte? Hatte Sokrates mit dem feinen *δαιμόνιον* einen Eid geleistet — wem auch immer — dann muſste er ihn in dem gemeinten Sinne halten. Eine reservatio mentalis, ein Klügeln und Sophistereitreiben war dem, welcher die Sophistik vernichten, d. h. überwinden wollte, nicht zuzutrauen. Ein Beweis also war das nicht. Eher hätte Xenophon sagen müssen: hätte Sokrates nicht an die Staatsgötter geglaubt, dann hätte er den Eid nicht geleistet. Wenn er nun gar hinzufügt, daſs Sokrates auch nie eine Gotteslästerung gesagt habe, so ist Xenophon entweder zu wenig scharfsinnig, wenn er dies als Gegenbeweis gegen die Staatsanklage vorbringen zu können meint, oder er hat als geschickter Sophist uns unter den Händen das Richtige weggenommen und etwas ihm Passenderes dafür eingeschoben. Denn er beweist ja, daſs Sokrates kein Atheist war, aber das hatte ja keiner behauptet. Was war nun Xenophon? Ein Irrender oder ein Täuschender?

Aber ich habe ja das Hauptargument übergangen dafür, daſs Sokrates an die Staatsgötter geglaubt haben soll: er war ein eifriger Anhänger der Mantik, glaubte also an die Vorhersagung der Zukunft durch die Götter, muſs also einen festen Glauben an diese gehabt haben. Auch dieser Beweis ist kein Be-

weis. Was hat es aber auf sich mit der Mantik? Wir erfahren von Zeichenvögeln οἰωνοί, φῆμαι Stimmen, σύμβολα Begegnungen. Da ist die geeignete Stelle, vom arischen Wahrsagewesen zu sprechen, von all dem germanischen Heidentum, dafs sich durch die Tausende von Jahren erhalten hat, von den Auguren u. a. Da kommt dann die schwere Frage vom δαιμόνιον zur Entscheidung, die gewifs dazu beigetragen haben kann, den Sokrates in den Verdacht zu bringen, als versuche er neue Gottheiten einzuführen. Was das δαιμόνιον eigentlich sei, hat Xenophon sicherlich nicht klar erkannt, sonst hätte er nicht so unklar darüber geschrieben, dafs wir die verschiedensten Meinungen darüber bis in die allerneueste Zeit finden. Selbst Plato scheint nicht mit der sonstigen Klarheit diese Besonderheit des Sokrates erkannt, wenigstens beschrieben zu haben. Ich will nur das neueste Resultat anführen. Danach ist es nicht etwas Dämonisches, sondern nichts anderes, als sein eigenes sittliches Bewufstsein, sein eigenes, nur durch die Gottheit vermitteltes Wissen, d. h. sein Gewissen oder die warnende Stimme seines unverfälschten sittlichen Gefühls, eine den Sokrates stets begleitende, wie von den Göttern kommende Mahnung, nichts zu thun, was seinem besseren und höheren Ich nicht entsprechen würde, etwa das, was Goethe sagt:

Ganz leise spricht ein Gott in unsrer Brust,
Ganz leise, ganz vernehmlich, zeigt uns an,
Was zu ergreifen ist und was zu fliehn.

Will man dabei an eine Einwirkung von aufsen denken, an eine wirkliche göttliche Stimme, so nimmt man ihm die sittliche Selbstbestimmung und entzieht so seiner Lehre den eigentlichen Pfeiler, auf dem sie ruht. Nimmt man aber das Daimonion als einen in Sokrates unbewufst wirkenden Trieb oder Takt, so macht man den verstandesklarsten Menschen, den es je gegeben hat, der alles Thun und Handeln auf ein bestimmtes Wissen und alles Wissen auf bestimmte Begriffe zurückführte, zu einem Träumer oder Ekstatiker. Phantastisch und mystisch war nichts an Sokrates. Wenn ihn aber Xenophon in Bezug auf diese Stimme nicht begriffen hat, so wollen wir ihm dies nicht allzusehr anrechnen. Sokrates hat diese Frage seinen Freunden gegenüber nie beantwortet. Wer von seiner Zeit in seinem innersten Wesen nicht begriffen wird, kann die Motive, aus denen er handelt, nicht immer bei dem eigentlichen Namen nennen. Grofse Männer behalten immer etwas Rätselhaftes. — Von dieser Frage will ich offen gestehen, dafs ich sie in Obersekunda immer nur gestreift habe. Für die Köpfe dieser Klasse ist sie zu schwer, und es bleibt dessen, was ihr Interesse findet und leicht begriffen wird, übergenug. So kann Xenophon das Kapitel von der Mantik nicht beendigen, ohne des Sokrates richtige Beurteilung der Frage: Wann allein ist sie zulässig? anzuführen. Man darf das Orakel nicht mit jeder Frage behelligen; alle, welche von der menschlichen Vernunft, wenn man sie recht benutzt, selbst gefunden werden können, sind von dieser auch zu beantworten. Nur in das geheimnisvolle Dunkel des Erfolges aller, auch der besten menschlichen Thätigkeit dürfe die Gottheit

hineinleuchten. Dem, der sein Ackerland gut besäe, sei es nicht offenbar, wer die Früchte ernten, dem, der sich ein Haus in edlem Baustil erbaue, nicht, wer darin wohnen werde, dem Feldherrn nicht möglich zu wissen, ob seine Thätigkeit der Erfolg krönen werde, noch dem Politiker, ob spätere Geschlechter ihn segnen würden; auch dem, der sich eine Schöne geheiratet habe, ihrer sich zu erfreuen, nicht, ob er nicht ihretwegen sich ärgern werde, endlich dem nicht, der sich in der Stadt einflufsreiche Schwäger erkoren habe, ob er nicht gerade dieser wegen einst werde verbannt werden. Welch schöner religiöser Sinn liegt nicht in dem allen! 'Doch der Segen kommt von oben!' Welche Bescheidung der Gottheit gegenüber! Da ist keine ὕβρις, eher 'Demut'. Wie ist aber dieser tiefe Gedanke spafshaft und breit von Xenophon ausgedrückt!

Ich schliefse diesen Abschnitt mit einem der letzten Gründe, welche Xenophon gegen die Anklage des Sokrates, als glaube er nicht an die Staatsgötter, vorbringt. Sokrates sei auch gar nicht erst in Versuchung gekommen, sich unfromm oder unheilig zu äufsern, weil er sich mit Naturphilosophie nicht beschäftigt habe. Er habe solche Grübler über die Entstehung des κόσμος, über die Naturgesetze der am Himmel stattfindenden Veränderungen für Narren erklärt. Erst habe man bei sich, bei dem Menschen Einkehr zu halten, erst, wenn man den Menschen kenne, könne man aufser sich blicken. Kenne man denn das Wesen des Menschen? Und dann? Es sei ja für Menschen ganz unmöglich, Fragen der Naturphilosophie zu lösen. Seht doch einmal die Resultate an, zu denen diese Philosophen kommen. Entgegengesetzt sind sie wie die Erscheinungsformen des Wahnsinnes. Den einen scheint τὸ ὄν, die Welt, eine untrennbare Einheit, den andern eine Zusammensetzung aus unzähligen Dingen. Die einen glauben an eine ewige Bewegung, die andern an fortwährend unveränderliche Ruhe. Die lassen das All entstanden sein und vergehen, das Gegenteil sagen ihre Gegner. Ja, und wenn noch solche Untersuchungen etwas nützten, durch sie etwas erreicht würde. Lernst du die Schusterei, kannst du dir und anderen Schuhe machen. Aber können sie je, wann sie auch wollen, Winde, Wasser, Jahreszeiten, oder wessen sie sonst bedürfen, machen? Hoffen sie das auch nur? Nein, die Erforschung der Naturgesetze ist ihnen genug. Und was ist dies?

Xenophon hat die Glocken läuten hören. Sokrates war es in der That, der primus philosophiam de caelo devocauit. Der Mensch war in der That das Objekt seiner Studien. Aber weiter ist auch nichts an der Deduktion des guten Xenophon wahr; das andere gehört ihm an, ist ein Ragout aus wirklich Gehörtem, halb Verstandenem und einseitig Ergänztem. Hätte Sokrates gar nicht Naturphilosophie getrieben, gar nicht das Haupt grübelnd zum Himmel erhoben, gar nicht auf den Schultern seiner grofsen Vorgänger gestanden: wie hätte er dann jenen unbeschreiblichen Einflufs auf alle spätere Philosophie gewinnen können, jenes göttliche Ansehen, das ihn bei allen folgenden Philosophenschulen geradezu verklärte? Nein, wir wissen aus Plato, dafs auch solche Fragen von ihm behandelt wurden, wenn auch mit der Beschränkung eines Meisters, der seine Kraft für Gröfseres spart. Also die Nichtbeschäftigung mit

der Naturphilosophie hätte ihn nicht vor feindlichen Zusammenstöſsen mit der Gotteslehre bewahrt. Schon die Erwähnung der verschiedenen damals wie noch jetzt vorhandenen Systeme zeigt, daſs er sie kannte und begriff. Hier läſst sich einsetzen und den Schülern nach dem kurzen Kompendium von Weiſsenfels ein Überblick über die vorsokratische Philosophie geben. Da kommen so viele noch heute die Aufmerksamkeit fesselnde Fragen zur Erwähnung: Giebt es einen Urstoff? Die Elemente, Sonnen- und Mondfinsternisse, das Werden, die Atome, Moleküle, Gnomon u. s. w. Nun soll Sokrates ferner gesagt haben, die Philosophie über die Kräfte schaffe keinen Nutzen, und die Fortschritte unserer Zeit sind eine Illustration zu dem Satz, daſs das Leben der Menschen sich erleichtere und verschöne, je mehr es ihm gelinge, in das Innere der Natur zu dringen und jene *ἀνάγκαι* zu finden, durch welche sich alles ereigne. Daſs wir Winde machen könnten, daſs wir Wasser sogar aus Luft gewinnen, ist den Schülern bekannt, und daſs die Forschung, auch wenn sie zu einem praktischen Erfolge nicht führt, darum doch an und für sich wertvoll ist, schon weil sie den Geist mit göttlichen Dingen beschäftigt und mit Andacht erfüllt, ist ihnen bekannt zu geben. Das ist ja überhaupt ein Haupt- und Kernpunkt, der für die Erklärung des Xenophon immer und immer wieder betont werden muſs: dieses Utilitätsprinzip, diese ewige Frage: 'ist etwas nützlich?' ist die Xenophontische platte, wenn auch naheliegende und durchaus nicht immer abzuweisende Auffassung des Sokratischen: 'Ist es menschenwürdig?' Diese Frage, die uns so oft entgegentönt und ärgert: 'Wozu hat er das nötig? Was nützt es ihm?' ist Sokratisch und insofern hat Xenophon recht, und ist es auch nicht; sie ist eine plebeisch aussehende Verwandte des idealen Sokratischen, von Plato zu drastisch hervorgehobenen: Ist es deinem Wesen, deinem Begriffe entsprechend? Die Jünger des Herrn fragten noch nach seiner Auferstehung nach dem Reiche, das der Herr aufrichten werde, die Schüler des Sokrates, von der Art des Xenophon, hatten nur verstanden, daſs alle Schönheit und alle Idealität sich auf dem Nutzen aufbaue.

Es gilt hier noch ein soziales Interesse anzuregen: Sokrates hatte die Gegensätzlichkeit in den Resultaten der Philosophen mit den Erscheinungsformen des Wahnsinnes verglichen und diese dabei angegeben. Drei Gruppen der Wahnsinnigen zu je zwei Gegensätzen: die Tobsüchtigen und am Verfolgungswahnsinn Leidenden — die Schamlosen und Blöden — die Religionslosen und Fetischdiener. Giebt es noch heute diese Formen des Wahnsinnes? Fehlt eine Klasse? Gelten alle diese Erscheinungsformen bei uns für Wahnsinn? Die Manie! Hatten die Alten Irrenhäuser? Die Humanität des Altertums. Das giebt eine Menge von Gesichtspunkten, deren Besprechung den Gesichtskreis erweitert und den Blick für die Gegenwart schärft. So ist im ersten Kapitel ein vielseitiges Interesse erregt und befriedigt: Das empirische: Abweichungen von der religiösen Ansicht der Menge erzeugen Miſsverständnisse und Verfolgung. Luthers Lehre von der Freiheit des Christenmenschen — die Bauernkriege. — Das spekulative: Genesis der Verurteilung des Sokrates. — Das ethische: Sokrates will alles auf Wissen und Klarheit zurückführen und

hört in sich eine Stimme des Gefühls. — Das sympathetische: Xenophon erscheint uns als ein etwas banausischer, aber durch seine Wahrheitsliebe und beredte Dankbarkeit uns nähertretender Schriftsteller. Von dem sozialen und religiösen Interesse habe ich schon gesprochen.

C. II

Das zweite Kapitel handelt von Pädagogik. Man könnte es überschreiben: Lehrer und Schüler. Fragen werden behandelt, die ein geradezu aktuelles Interesse haben für junge Leute, die 10 Jahre lang Lehrer gehabt haben und Schüler gewesen sind. Sie wirken klärend, verständigend für das Verhältnis des Lehrers zum Schüler, sie können ein inneres gegenseitiges Verstehen anbahnen. Es dreht sich um die Anklage: *Σωκράτης τοὺς νέους διέφθειρεν.* Sokrates suchte die jungen Leute zu — ja, wie soll ich nun übersetzen? nicht 'verderben', noch weniger 'verführen', sondern 'verwirren', er hat das pro und contra zu oft herausgesucht, er hat sie gelehrt, dafs tout comprendre heifse tout pardonner. Er hat die sittlichen Grundlagen erschüttert, ihnen manche Stütze als haltlos nachgewiesen und sie von den herkömmlichen Ansichten zu solchen geführt, die bei der Mitwelt sittliche Bedenken erregten. Wie konnte Sokrates das? urteilt Xenophon, da er in Liebes- und Leibesgenüssen eine selten wieder erreichte Mäfsigkeit zeigte, in allen Unannehmlichkeiten eine heroische Standhaftigkeit bewies und sich zu jener Selbstbescheidung erzogen hatte, die ihn materielle Sorgen vergessen liefs. Das ist verständig von Xenophon. Das Vorbild des Lehrers in Pünktlichkeit, Sorgsamkeit, Überwindung körperlichen Unbehagens, Zufriedenheit ist von einer grofsen, allerdings unbewufsten, geradezu mystischen Einwirkung auf die Schüler, welche noch gröfser sein würde, wenn die Vielzahl der Lehrer, das Zerstreuende des Lebens, Einflüsse anderer nicht störend wirkten. 'Predigen' und 'ermahnen' sind pädagogisch verbrauchte Mittel, Wassersuppen, die keine Änderung hervorrufen. Durch die Persönlichkeit suggerierend einwirken — ist die einzige pädagogische Allkunst, wenn nur die Persönlichkeit des Lehrers immer die gefestigte, gestählte, leidenschaftunterdrückende des Sokrates wäre. Er war aber auch darin, nach Xenophons Ansicht, ein grofser Pädagoge, dafs er dem Körper sein gebührendes Recht wahrte. Nicht einmal die Speise der Schüler war ihm gleichgültig. Zu viel Gänge beim Mittagbrot, ein allzureichliches Abendbrot hätte er als die Sorge für die Seele hindernd an seiner Anstalt verboten. Wenn er aber nicht einmal Geld für seine Unterweisung haben wollte, geht er uns in den Gründen wie in der Thatsache selbst doch über Menschliches hinaus in eine Idealwelt, in die ihm nur wenige folgen können. Nicht einmal Paulus, dieser göttlichstarke, impulsive Vertreter des Christentums, hat sich immer durch seine Zeltweberei ernähren können; er dankt den Philippern für ihre Gaben. Und wir, denen Erziehung ein Beruf ist, können darin dem Sokrates nicht folgen, ebensowenig wie die Ärzte mit dem Gotteslohn zufrieden sein würden für ihre auch noch so gern erwiesene Hilfe. Wir brauchen aber auch nicht ihm darin zu folgen; denn wir können die Gründe nicht anerkennen, die Sokrates — Xenophon dafür

anführt. Sklavenhändler, Leute, die sich selbst, ihre Seele, verkaufen, ihre Freiheit darangeben, nennt er solche, die für pädagogische Unterweisung Geld beanspruchen. Die Alten waren in Bezug auf ihre Freiheit zu ängstlich; dazu waren die Lebensverhältnisse zu einfach; sie kannten den Kampf ums Dasein nicht. Wir können es also begreifen, wenn Sokrates als den schönsten Lohn etwas Höheres erstrebte, als Geld, nämlich die Freundschaft seiner Schüler, die da gleichwertig sei einer steten Übung in der Tugend. Wenn wir dem Staate unsere Kraft verkaufen, so wuchern wir mit einem in uns gelegten Pfunde, so zerreiben wir die eigene Kraft, um ihm immer bessere, immer harmonischer ausgestaltete Mitglieder zuzuführen, ihn selbst zu stärken und das Niveau zu heben; und wenn wir dieser grofsen, schönen Aufgabe nicht als bezahlte Knechte dienen, die nur schematisch ihre Pflicht thun, denen Schüler Nummern sind, die im Unterricht keine Freude, keinen Schmerz kennen, wenn wir in unserem Berufe aufgehen, dann glauben wir uns dennoch auch unsere Schüler zu Freunden zu machen, auch wenn wir uns bezahlen lassen. Das schöne Band, das Schulen mit ihren Schülern für das Leben verknüpft, ist ein sprechender Beleg hierfür. Aber die Sokratische Lehre ist doch ein pädagogischer Wink, ein Wegweiser zu einer idealeren Auffassung des Lehrerberufs.

Nun treibt aber den Xenophon, der sicherlich ein vortrefflicher Pädagoge gewesen ist und in diesem Kapitel uns in einer viel vorteilhafteren Beleuchtung entgegentritt, die Begründung dieser Anklage seitens der Gegner sichtlich in die Enge. Es war in der That ein schwerbelastendes Moment für Sokrates, dafs gerade die Männer, die man wegen ihrer Mafs- und Sittenlosigkeit und ihrer eines Atheners unwürdigen Eigenschaften hafste, dafs Kritias und Alkibiades seine Schüler gewesen waren. Denken wir uns diese Beweisführung auf eine moderne Erziehungsanstalt angewendet und deren Wert gemessen nach solchen einzelnen fragwürdigen Erziehungsprodukten. Die Gründe, die man dagegen vorbringen könnte, hat Xenophon schon mit rührender Peinlichkeit hervorgehoben, um seinen geliebten Meister zu entlasten.

Zunächst macht Xenophon geltend, beide, Kritias wie Alkibiades, seien eigentlich nicht Schüler des Sokrates gewesen. Sie hätten gesehen, dafs er mit aufserordentlich geringen Mitteln zufrieden wie ein König lebe, dafs er mit einer souveränen Gewalt seine Leidenschaften beherrsche und dafs er alle, die sich mit ihm unterredeten, zu jedem von ihm gewollten Ziele führe. Das habe sie dazu geführt, seinen Unterricht für die geeignetste Vorschule zu ihrer staatsmännischen Thätigkeit anzusehen und ihn aufzusuchen. Seine Weisheit, seine Lebensführung sei ihnen kein Gegenstand ihres Strebens gewesen. Darum seien sie, sobald sie das Gewünschte gelernt zu haben glaubten, vom Sokrates abgesprungen und direkt auf ihr eigentliches Ziel losgegangen. Dieser Einwand ist eine Fundgrube köstlicher Gedanken. Er führt auf die Frage, ob Vermittelung von Kenntnissen Sache der Schule sei oder Erziehung, auf das Verhältnis der sogenannten Presse zur Schule u. s. w. Xenophon fühlt taktvoll heraus, dafs diejenigen, welchen als Ziel nur die Erwerbung einiger Kunstgriffe und der nacktesten Kenntnisse vorschwebt, die in der Schule nur die Verzögerung ihrer

Laufbahn sehen, die kein persönliches Gefühl für den Lehrer gewinnen, nicht die rechten Schüler sind, dafs das Anfüllen mit Kenntnissen kein Erziehen sei und kein Pietätsverhältnis begründe.

Die zweite Entschuldigung des Xenophon: Kritias und Alkibiades gaben in ihrem sittlichen Verhalten keinen Anlafs zum Tadel, so lange sie bei Sokrates waren, und nicht etwa, weil sie Furcht vor Scheltworten und körperlicher Strafe hatten, sondern weil sie dies für das Beste hielten. Freilich, sie seien ja nicht so geblieben. Aber auch zur Tugend gehöre Übung, wie zu körperlicher Gewandtheit; und durch schlechten Umgang gehe die Tugend zu Grunde. 'Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist.' Kneipereien und Liebeshändel wären geeignet, den anfänglich guten Sinn völlig zu verderben. Der Sparsamste werde zum Verschwender. Die Seele stände auf einer Feldwacht; sie habe keinen Augenblick ihre Wachsamkeit den Leidenschaften gegenüber aufzugeben. Das seien Narren, die da meinten, ein Gerechter könne nicht ungerecht, ein sittlicher Mensch kein Frevler werden; man könne überhaupt verlernen, was man einmal gelernt habe. — Es macht den Schülern stets Freude, wenn man ihnen nachweist, dafs der Einwand an und für sich nicht so unsinnig ist. Wer einmal schwimmen, tanzen, Schlittschuhlaufen gelernt hat, verlernt es nie ganz wieder. Wer einmal Grammatik gelernt hat, verlernt wohl die Formen, aber nicht das grammatische Denken. Ja, kämen unsere Schüler so sittlich gefestigt von der Schule, wie es wohl wünschenswert wäre, aber nicht durchführbar ist, dann könnten jene, die dem Sokrates die Unsittlichkeit jener beiden Schüler zurechnen wollen, wohl recht haben. Aber die menschliche Natur ist schwach — und es giebt niemand, der nicht beten müfste: 'Führe mich nicht in Versuchung.' In wie viel Dramen, in wie viel Romanen sehen wir nicht mit Mitleid im Herzen, wie die Versuchung schliefslich auch die festeste Mauer untergräbt und die Erbschaft des Blutes so oft die kluge Arbeit des Kopfes vereitelt. Es giebt also keine absolute sittliche Reife, die nicht an Kautelen gebunden wäre, und die Eltern werden alle Zeit, wie die zu Sokrates' Zeit, auf den Umgang zu achten und jene Störenfriede der Ruhe, *φιλοποσία* und *ἔρωτες*, fernzuhalten haben. Ich pflege dabei den Schülern immer das *ἐκκυλισθέντες* klar zu machen; es ist ein so treffendes Bild, dafs sie durch alle solche Leidenschaften gewissermafsen aus der rechten Strafse, aus dem Wagen gestürzt werden, Verunglückten gleichen. Schon damals waren es dieselben Verhältnisse, die begabte und vom Schicksal äufserlich begünstigte junge Menschen vom rechten Wege abzudrängen suchten. Xenophon nennt diese Verführungen: Thessalien war das Paris der damaligen Griechen, Schönheit des Körpers sogar für vornehme Frauen ein Grund, Jagdnetze zu stellen, Einflufs, Name, Adel, Reichtum, Ehre erschwerende Momente für die fortdauernde Übung in der Tugend. Übrigens waren die Athener auch vernünftig genug, die Väter nicht verantwortlich zu machen, wenn die Söhne etwas versahen, so lange sie selbst für vernünftig und ordentlich galten.

Noch eine pädagogische Wahrheit, zu der Xenophon durch seine Studien gelangt ist, will ich erwähnen: er ist der Meinung, dafs eine *παίδευσις* nicht

stattgefunden habe, sondern nur eine συνουσία. Eine παίδευσις könne überhaupt nicht von einem μὴ ἀρέσκων ausgehen, d. h. von einem, der dem anderen nicht sympathisch sei. Die Persönlichkeit des Sokrates war beiden, nur von Ehrgeiz beseelten, mit ihren Gedanken nur einseitig auf den Staat gerichteten jungen Männern antipathisch gewesen; die Erziehung konnte daher tiefere Wurzeln nicht fassen. Es steckt etwas Richtiges darin; den verschiedenen Temperamenten der Schüler sind die Lehrer nicht alle und nicht gleichmäſsig angenehm. Die Hauslehrertheorie kann daher für manche Kinder geradezu verhängnisvoll werden. Der Lehrerwechsel ist, wenn er nicht zu oft stattfindet, ein Segen für die Schüler. Wie die Pflanzen sich oft bei einer Änderung der Pflege wunderbar erholen, wenn sie schon nahe dem Ersterben waren, so wachen auch manche Schüler bei einem anderen Lehrer aus der Lethargie auf. Vor allem aber muſs sich ein inneres Verhältnis herausbilden, wenn es vor Verkennung bewahren soll. Dort, wo der Schüler schon mit den Gedanken mitten im Leben steht, ist die Bildung eines solchen kaum noch möglich; darum predigt auch Xenophon den Eltern, daſs sie ihre Söhne nicht allzu oft und tief in ihre eigenen Gedankenkreise einführen sollen.

Übrigens konnte Sokrates auch zuweilen recht scharf werden, und Xenophon findet das recht. Als Kritias Päderastie trieb, nannte Sokrates ihn ein 'Schwein'. Aber dieses Schimpfwort muſs doch ein seltenes gewesen sein, sonst hätte es ihm Kritias nicht noch nach langer Zeit zu vergelten gesucht. Und nun folgt jene köstliche Geschichte: Sokrates vor seinen Schülern vor Gericht, eine Geschichte, welche stets eitel Freude erregt und auſserordentlich nutzbar gemacht werden kann. Aus Rache hatte ihm sein früherer Schüler Kritias die Konzession, junge Leute zu unterrichten, entzogen.

Nun setzt Sokrates in seiner ironischen Art den Machthabern auseinander, daſs sie gar keine Gesetze zu machen verständen. Ganz thörichter Weise nähmen sie relative Begriffe, wie 'jung', und unbestimmte wie διαλέγεσθαι in den Wortlaut auf, und an drastischen Beispielen aus dem Leben weist er nach, zu welchen unsinnigen Konsequenzen man dabei gelange. Aber er hat ihnen auch in ernster Weise seine Meinung nicht vorenthalten. Wie muſste es ihn schmerzen, von seinen eigenen Schülern in jene Klasse der Sophisten eingereiht zu werden, denen nicht Wahrheit das Ziel ihres Strebens war, sondern Schein, gerade der Sophisten, die er durch seine Methode hatte überwinden wollen. Darum weiſs er im Beginn seines Gespräches mit den Machthabern ihnen die Pille zu geben, daſs sie nicht einmal wüſsten, daſs es auch eine Kunst der Rede gäbe, welche der Wahrheit zum Siege verhelfe. Hierbei erfahren die Schüler, wie schwer es ist, Gesetze zu machen. Dieser lebhafte Dialog mit Hm! Hm!, mit 'auf die Schulter klopfen' und mancher andern stummen Handlung wird in seinem Eindruck auf die Schüler fast noch übertroffen durch die Vorführung eines Gesprächs des ganz jungen Alkibiades mit seinem Vormund, dem berühmten Perikles. Alkibiades möchte gerne wissen, wie man 'Gesetz' definiert, denn als Sokratiker weiſs er, daſs er niemals mit Recht ein 'gesetzlicher Mann' genannt werden würde, wenn sein gesetzliches

Handeln nicht auf Wissen beruhe; und als Sokratiker weifs er auch genau, wonach er fragt. Es ist also ein Versuch, den Perikles aufs Glatteis zu führen, und in der That strauchelt der Staatsmann und mufs sich mit süfssaurem Gesicht und der Verlegenheitsphrase: Ja, es gab auch für mich eine Zeit, in der ich in solchen dialektischen Fragen grofs war, heraushelfen. Die Schüler aber haben dabei die Schwierigkeit des Definierens gelernt, dafs die Definition nicht zu weit, nicht zu eng sei. Wie unterscheidet sich Gewalt von Gesetz? Mufs ich dem Feinde gehorchen, wenn er sich meines Landes bemächtigt und mir Gesetze vorschreibt? Wie ist es mit der Geschichte aus dem Leben Jesu vom Zinsgroschen? u. s. w.

Der Inhalt des zweiten Kapitels ist noch lange nicht erschöpft; und auch über das Verhältnis der Kinder zu den Eltern, über körperliche und geistige Verwandtschaft weifs der gute Pädagoge Xenophon in der Verteidigung seines Lehrers noch manches Schöne und Interessante vorzubringen: man hat dabei Gelegenheit, an das ähnlich zunächst hart erscheinende Wort Jesu zu erinnern: Lasset die Toten ihre Toten begraben. — Auch gegen das Citieren aus dem Zusammenhang heraus, das schon viel Unglück angestiftet hat, und das edlen und gebildeten Menschen so häfslich ansteht, weifs er eine Lanze einzulegen. Welches Interesse wachgerufen wird, wenn man an der Hand der Memorabilien untersucht: Wer ist ein Arbeiter? Etwa auch der Würfelspieler oder der Dieb? läfst sich leicht denken.

So hat sich uns unter den Händen das Bild des Xenophon verändert. Er, der schwache, banausische Philosoph, hat sich als ein tüchtiger Erzieher, ein anerkennenswerter Pädagog zu erkennen gegeben. Wächst der Schüler dabei aber auch genügend in die Persönlichkeit und die Bedeutung des Sokrates hinein? Denn Sokrates ist es doch, um dessentwillen die Memorabilien gelesen werden. Ist der Sokrates des Xenophon der echte, rechte? Darüber herrscht Streit unter Leuten, die mehr davon verstehen als ich, und ich mufs den Ausgang erwarten. Aber so viel kann ich versichern, dafs sie schon aus diesen beiden ersten Kapiteln so viel über Sokrates lernen und ihn so weit begreifen, dafs er keine Philister- oder Utilitätsmoral lehre, dafs die Memorabilien keine stroherne Epistel seien, wenn auch kein Johannesevangelium für Sokrates, sondern wenigstens nur insoweit eine stroherne Epistel, wie der Jakobusbrief es nach Luther sein soll, aber nicht ist. Dafs das *θαυμάζειν* des Sokrates aus dem Vergleich der natürlichsten, in ihrem Grunde so leicht zu erfassenden Verhältnisse mit anderen zunächst weniger klaren entsteht, dafs auf solche Verhältnisse ein aufklärendes Schlaglicht geworfen wird, und die Beispiele der Zimmerleute, Flötenspieler und Schuster nicht umsonst von ihm so abgegriffen werden, dafs der Nutzen zwar ein Motor für Handlungen sein mufs, dafs es aber einen höheren Gesichtspunkt für alle Handlungen giebt — den, dem Ideal gemäfs zu handeln, dafs man die Eltern z. B. nicht deshalb liebe, 'auf dafs es einem wohl gehe und man lange lebe auf Erden', sondern weil Liebe des Menschen gröfste und wahrste Kunst ist, — das alles, und wie er seine Zeit überragte und an dem Mangel an Verständnis scheiterte, das können

die Schüler schon an den beiden ersten Kapiteln fühlen und begreifen und zuweilen auch aussprechen, und mit Lebhaftigkeit werden sie an der Erörterung teil nehmen, ob Sokrates' Gegner wirklich blutdürstige, schlechte Männer waren, oder ob auch Liebe zum Staate, Politik sie bewogen haben kann. Freilich giebt es auch Sophismen genug bei Xenophon — und ganz werden sie auch beim Sokrates wohl nicht gefehlt haben — aber der Lehrer ist ja da, diese aufzudecken und zu überwinden. Wenn Xenophon z. B. den Vorwurf, dafs Sokrates seine Schüler zu Verächtern der Staatsverfassung mache, dadurch zu entkräften sucht, dafs seine Schüler gewifs immer nur auf dem Wege der Überredung versucht haben würden, die staatlichen Zustände zu ändern, so erinnert das sehr an die 'unblutige Revolution', von der moderne Weltverbesserer träumen. Junge Männer über Fehler der Staatsverfassung aufzuklären, ist immer ein bedenkliches Unternehmen; und wenn Sokrates es gethan hat, ist es nicht zu verwundern, wenn es auch in Athen Männer gegeben hat, welche ihn mundtot machen wollten.

So eng verschlungen ist mit Fragen der Gegenwart der Anfang der Memorabilien, und wer sie behandelt, wirkt klärend, lehrend, interessierend auf junge Gemüter.

MAKEDONIEN UND PREUSSEN

Ein schulmäſsiger geschichtlicher Vergleich als Konzentrationsprobe

Von Hermann Rose

Wenn man von den Männern und Verhältnissen, die die Gründung des brandenburgisch-preuſsischen Staates und die Einigung Deutschlands durch Preuſsen unter Kaiser Wilhelm herbeigeführt haben, seine Blicke zurücklenkt auf die Entstehung des makedonischen Reiches, auf die Einigung Griechenlands und die Unterwerfung Persiens durch Philipp und seinen groſsen Sohn, so fühlt man sich überrascht durch so manche der preuſsisch-deutschen Geschichte ähnliche Züge des Bildes, welches die damalige Entwickelung uns darbietet. Ich weiſs wohl, daſs geschichtliche Vergleiche nicht zu sehr ins einzelne ausgesponnen und nicht zu falschen Schlüssen auf die Zukunft miſsbraucht werden dürfen, aber anderseits liegt ein Hauptinteresse der geschichtlichen Forschung in dem Vergleiche verschiedener Zeiten; ich bin mir ferner wohl bewuſst, daſs manche diesen Vergleich 'despektierlich' finden, aber was brauchen wir preuſsischer zu sein, als der preuſsische König, der seinen Staat zu einer europäischen Groſsmacht erhob. Denn kein Geringerer als Friedrich II. hat jenen Vergleich zuerst aufgestellt und damit für die Beurteilung der Zeit nach dem Sturze des attischen Reiches den richtigen Gesichtspunkt angegeben. Er schrieb nämlich an den Rand seines Handexemplars von Montesquieus Considérations 'ces rois de Macédoine étaient ce qu'est un roi de Prusse et un roi de Sardaigne de nos jours'.

Die griechische Halbinsel ist ein wunderbar gegliedertes Land. Im Innern ist sie nach allen Richtungen von Gebirgen durchzogen, und von auſsen dringen Meerbusen tief in dieselbe ein. So entstehen viele streng von einander getrennte Landschaften, und wenn man dabei den Unterschied in der Abstammung und der Verfassung bei den alten Griechen berücksichtigt, so darf man sich nicht wundern, daſs ihnen der Partikularismus angeboren war. Dabei waren jene Landschaften, wenigstens nach unseren Begriffen, nur klein, ihre Gröſse schwankte zwischen 4 und 87 Quadratmeilen. So konnte keine von ihnen den Anspruch, die Führerin der andern zu sein, durch ihre Gröſse begründen. Selbst als Sparta durch den Besitz von Messenien $^2/_5$ des Peloponnes besaſs, gehorchte ihm nicht der ganze Peloponnes, und als es im Perserkriege ganz Griechenland um sich geschart hatte, war diese Unterwerfung nur eine freiwillige, nach dem peloponnesischen Kriege aber und erst recht nach dem antalkidischen Frieden nur durch Persiens Hilfe erreicht und behauptet. Im

Norden von Griechenland lag der Staat, der durch seine Gröfse berechtigt war, Griechenland zu einen und zu leiten. Dies war Makedonien. Denn es hatte eine Gröfse von 1200 Quadratmeilen, und, was das Wichtigste war, es bildete einen einheitlichen Staat. Gewifs gab es Unterschiede zwischen den reichen, am Meere gelegenen Fruchtebenen Untermakedoniens und den Berglandschaften Obermakedoniens, aber das Ganze war ein einheitliches Reich.

Doch waren die Makedonier wirklich Griechen? Waren es nicht vielmehr Barbaren? Die Verteidiger der alten hellenischen Freiheit haben oft über diese Frage gestritten, und ihr gröfster Wortführer Demosthenes geht so weit zu sagen, die Makedonier seien weder Griechen noch mit den Griechen verwandt, sondern Barbaren, die nicht einmal zu Sklaven taugten, wenn sie auch etwas hellenische Kultur angenommen hätten. Also nicht barbarisierte Hellenen, sondern hellenisierte Barbaren. Aber so hoch man Demosthenes auch stellen mufs, er ist zu sehr Parteimann, um ein einwandsfreier Gewährsmann zu sein, und die älteren Quellen, die noch nichts von den Kämpfen zwischen Philipp und Athen wissen, geben eine andere Auffassung. Aeschylos und Herodot erklären die Makedonier für Griechen, und dafs deren Ansicht die richtige ist, bezeugt die Religion, die Sitte und noch mehr die Sprache der Makedonier. Denn diese stand den älteren Dialekten des Griechischen recht nahe. Ein Blick auf die Karte bestätigt dies auch. Denn die Lage des Landes bringt es mit sich, dafs die ältesten Völkerzüge ihren Weg durch dasselbe nehmen mufsten, und sicher sind Splitter derselben zurückgeblieben, aber anderseits mufs man zugeben, dafs an den Grenzen Vermischungen mit illyrischen und thrakischen Stämmen stattgefunden haben, und wenn man endlich bedenkt, dafs wenigstens die Bewohner Obermakedoniens auch später in dem ursprünglichen Kulturzustande verharrten, da sie fast gar nicht mit den Griechen in Berührung kamen, so darf man sich nicht wundern, wenn die Makedonier später den Griechen als Barbaren oder wenigstens als Halbbarbaren erschienen.

Ähnlich liegt die Sache in Deutschland. Das Gebiet der Alpen und des Mittelgebirges ist in den verschiedensten Richtungen von Gebirgen durchzogen. Das bunte Relief dieses Gebirgslandes findet sein Abbild in der politischen Zersplitterung dieses Gebietes, in welchem sich nur wenige gröfsere Territorien, so Böhmen und Bayern, bilden konnten. Dazu kommt noch, dafs die Bevölkerung aus verschiedenen Stämmen besteht, die durch Sitte und Dialekt wohl geschieden sind, so Rheinländer, Hessen, Thüringer, Franken, Schwaben und Bayern. Dafs diese Zersplitterung günstig einwirkte auf die Entwickelung dieser Landschaften, unterliegt keinem Zweifel. Daher finden sich hier auch schon im frühen Mittelalter zahlreiche Städte mit vielfachen Industrien, und auf diesem Boden spielt sich wesentlich die Geschichte des Mittelalters ab, aber ebenso leuchtet ein, dafs keines von diesen Staatengebilden die Führung Deutschlands übernehmen konnte. Dazu sind sie viel zu klein. Ganz anders ist aber der Norden beschaffen. Er besteht aus Tiefland, und auf so einförmigem Boden sind auch die Lebensverhältnisse und Interessen der Bewohner gleichartiger, und so konnten sich schon im Mittelalter hier gröfsere politische

Territorien bilden. So lange das Mittelmeer das Zentrum des Weltverkehrs war, lagen diese Länder auf der Peripherie, aber seit den Entdeckungen änderte sich dies Verhältnis. Sie sind, begünstigt durch die grofsen natürlichen Wasserstrafsen, die dem gebirgigen Süden fast ganz fehlen, mehr in den Mittelpunkt des Seeverkehrs getreten, und deshalb liegt hier jetzt der Schwerpunkt von Deutschlands Macht. Hier konnte sich ein Staat bilden, der stark genug war, die nationale Sache zu vertreten.

Doch wie steht es um die Bewohner dieser weiten Landstriche? Sind sie Deutsche oder nur ein Mischvolk aus Deutschen und Slaven? Im Jahre 1866 ward diese Frage oft in leidenschaftlicher Weise erörtert, selbst in Schülerkreisen, und je nach dem politischen Standpunkte des Redenden oder seiner Eltern entweder die Preufsen, wie man kurz sagte, für Deutsche erklärt oder nicht. Diejenigen, welche für die Lösung waren, die das Jahr 66 gebracht hatte, erklärten die Preufsen für gute Deutsche, die Gegner unterliefsen nicht, darauf hinzuweisen, dafs der gröfste Teil des preufsischen Staates früher von Slaven bewohnt gewesen war, ja dafs noch heute viele Slaven im Gebiete desselben wohnen, und nannten kurzweg alle Preufsen Wasserpolacken. Wer von den beiden hat nun recht? Die Geschichte bestätigt, dafs die östlich der Elbe gelegenen Provinzen Preufsens — denn um diese handelt es sich, da sie der Kern von Preufsens Macht sind — bei der Völkerwanderung, als die Germanen auswanderten, von Slaven besiedelt wurden. Diese blieben nicht an der Elbe stehen, sondern drangen auch über dieselbe vor, aber in Jahrhunderte langen Kämpfen sind diese von den Deutschen bekämpft und endlich besiegt. Viele Slaven sind in diesen gefallen, aber die Mehrzahl der Bevölkerung blieb und verschmolz mit den zahlreich einwandernden Deutschen, indem sie deren Sprache, Glauben und Recht annehmen mufste. Bis in die Gegenwart haben sich allerdings wendische Sprachinseln erhalten, so im Spreewald, und an den Rändern dieses weiten Gebietes vollzieht sich noch heutigen Tages, wenn auch in friedlicherer Weise, der Kampf zwischen Slaven und Deutschen, ja der Ethnograph wird noch an vielen Eigentümlichkeiten in Aberglauben, Sitte, Bauart der Dörfer, einzelnen Wörtern und in der Körperbeschaffenheit auf slavischen Ursprung schliefsen können, aber es würde thöricht sein, wenn man die Bevölkerung dieser Provinzen nicht für deutsch halten wollte. Das Entscheidende ist der Besitz der deutschen Kultur, und seit Jahrhunderten haben sich diese Provinzen an dem gesamten Leben des deutschen Volkes beteiligt. Will man sie aber trotzdem ausschliefsen, so müfste man die Bewohner Sachsens und Mecklenburgs, dessen Fürstengeschlecht sogar slavischen Ursprungs ist, und erst recht Österreichs ausschliefsen, aber das that man 1866 nicht; diese hielt man für gute Deutsche.

Ganz im Gegensatze zu der Bevölkerung galt das Fürstengeschlecht, welches in Makedonien regierte, unbestritten für gut griechisch. Der Überlieferung nach war es aus Argos eingewandert und leitete seinen Ursprung von dem hellenischen Nationalheros Herakles ab. Darum wurden sie auch zu den olympischen Spielen zugelassen und beschickten diese öfter, um ihre Zugehörig-

keit zu den Griechen zu beweisen, ja als sie den Persern sich anschließen mußten, gehörten ihre Sympathien den Griechen, wie das Auftreten Alexanders am Vorabend der Schlacht bei Platää beweist, aber den freien Bauern und dem trotzigen Adel gegenüber war das Königtum lange Zeit machtlos und ohne Bedeutung nach außen hin. Doch mit einem Schlage sollte sich dies ändern, als 359 Philipp den Thron bestieg. Man hat bisweilen von ihm nur zu berichten gewußt, er sei der Vater des großen Alexander gewesen, höchstens erscheint sein Gold als das einzige Mittel, mit dem er Erfolge erzielte, und alles Lob und allen Ruhm hat man auf den Sohn gehäuft. In der That, es giebt für die Sage und für die Dichtung keine anziehendere Persönlichkeit als diesen Mann, der in jungen Jahren einer der größten Eroberer der Weltgeschichte ward und nach wahrhaft wunderbaren Erfolgen, gerade als er sich bemühte, als Regent noch Größeres zu leisten, durch einen jähen Tod in ein frühes Grab sank. Es ist der reine Märchenprinz, aber die Geschichte wird urteilen, daß auch der Vater ein großer Mann war, ja daß ihm die schwerere und undankbarere Aufgabe zufiel. Er zerbrach die alten Formen der hellenischen Welt; der Heldengestalt seines Sohnes war es beschieden, eine neue Zeit zu begründen, den Hellenismus zu einer neuen den Osten beherrschenden Macht zu erheben. Sicherlich siegte Philipp oft durch schlechte Mittel, aber viel ist auch von Demosthenes übertrieben, und die Griechen waren ebenso schlecht wie er. Dabei mußte er erst die Grundlage schaffen, auf der sich weiterbauen ließ, und man weiß nicht, ob er größer ist als Organisator, Feldherr oder Diplomat. Auf allen Gebieten leistet er Bedeutendes, und das, was den Sohn so berühmt macht, die Eroberung des Perserreiches, war vom Vater schon von langer Hand vorbereitet, ja Philipp schickte sich selbst schon an, den Zug zu unternehmen, da traf ihn der Dolch des Mörders. So wie sein Sohn würde er sicher nicht die Eroberung vollzogen haben, dies Vorwärtsstürmen in die unermeßliche Ferne konnte nur ein jugendlicher Held, aber erobert hätte er das Perserreich auch.

Mit wunderbarer Klarheit weiß dieser Mann sein Ziel ins Auge zu fassen, und mit rücksichtsloser Energie erreicht er es. An der Küste von Makedonien lagen reiche griechische Kolonien. So lange diese selbständig waren, war Philipp nicht Herr in seinem Lande. Er mußte sie unterwerfen, und die Uneinigkeit der Städte erleichterte ihm den Sieg, aber wenn er sie behaupten wollte, mußte er Griechenland selbst besiegen. Doch auch diese Erwerbung wieder hatte nur Bestand, wenn er Persien bezwang. Denn die Griechen hatten an den Persern einen Rückhalt, und um jenen diesen zu nehmen, mußte er die Perser wenigstens aus Kleinasien drängen. Das ist der Gang seiner Politik, und mit genialem Blick erkannte er gleich bei seinem Regierungsantritte den Punkt, wo er einzusetzen hatte. Es war das Heerwesen. Die Griechen kannten nur Söldner oder das Bürgeraufgebot, und wenn die Bürger in den damaligen Gymnasien auch gut geschult waren, ein stehendes Heer waren sie nicht. Philipp schuf sich ein solches aus dem Adel und den freien Bauern seines Landes. Die Adligen fesselte er an seine Person, indem er sie in der Jugend

in sein Pagenkorps nahm; aus ihm nahm er seine Offiziere und diese nannte er seine Hetären d. h. seine Kameraden. Für das gemeine Fufsvolk aber gab das Bauernvolk seines Landes, das sich die alte Frische bewahrt hatte, ein vorzügliches Material. Aber Philipp that noch mehr. Unter Benutzung der von den Griechen ausgebildeten Kriegskunst schuf er auch eine neue Taktik, es ist die Phalangentaktik, deren zermalmendem Stofse kein Söldner- oder Bürgerheer gewachsen war. Diesem Kriegskörper flöfste Philipp durch sein Beispiel Leben und Thatkraft ein. Denn er war immer voran, sein Beispiel rifs alle fort. Es ein war Heer ohnegleichen, im Winter und Sommer gleich mobil und von vorzüglicher Disziplin. So bekam das ganze makedonische Volk das Selbstgefühl kriegerischer Kraft und eine feste Ordnung, deren Spitze der König selbst war.

So gerüstet und im Besitze der zum Kriege nötigen Geldmittel konnte Philipp daran denken, seine Pläne auszuführen. Zwanzig Jahre dauerte dieser Kampf, in dem Philipp ebenso sehr Gelegenheit hatte, sein Talent als Diplomat wie als Feldherr zu zeigen und seine Heeresorganisation zu erproben. Vielleicht hatte er auf einen kürzeren Kampf gerechnet, aber er dauerte so lange, weil er einen Gegner wie Demosthenes hatte, aber der Ausgang war, wie zu erwarten war, für ihn günstig. In der Schlacht bei Chäronea fielen die entscheidenden Würfel. Philipp siegte, aber in dem Siege zeigte er seinen staatsmännischen Blick. Er dachte nicht daran, die Griechen zu seinen Unterthanen zu machen. Makedonier und Griechen wären nie verschmolzen, weil ihr politisches Leben auf durchaus verschiedener Grundlage beruhte; er war zufrieden, die freie Hilfe der Griechen zu haben, und diese sicherte er sich dadurch, dafs er in den einzelnen Städten seine Partei ans Ruder brachte. So nahm er den Griechen zwar ihre bisherige Autonomie, aber wenn man bedenkt, dafs dies nichts weiter war, als das Recht sich selbst zu zerfleischen, dann mufs man sagen, es war ein Segen für das ganze Land. Und es gab auch damals Leute, welche diese Ansicht hatten. Es ist Übertreibung oder Selbsttäuschung, wenn Demosthenes bei allen seinen Feinden nur philippisches Gold und vaterlandslose Bösartigkeit sehen wollte. Diese Männer, ein Hauptvertreter derselben ist Isokrates, wollten alle Griechen einen zum Rachezuge gegen Persien. Denn noch lebte die Erinnerung an das, was die Vorfahren unter Xerxes erlitten hatten, noch fehlte das, was nach antiker Anschauung für den Menschen notwendiger ist, als die Freiheit, es fehlte die Rache, und diese Idee benutzte Philipp in kluger Weise. Auf der Synode zu Korinth ward er zum Oberfeldherrn in dem Zuge gegen Persien ernannt. So hatte er alles zum letzten Schlage vorbereitet. Da griff eine höhere Macht ein. Der delphische Gott hatte ihm auf seine Frage, ob er Persien besiegen werde, geantwortet: 'Siehe, der Stier ist geschmückt, das Ende da, nahe der Opfrer.' Nun war er selbst das Opfer, aber er hatte nicht vergebens gelebt, sein Sohn war der Erbe seiner Pläne.

Auch in Deutschland galt das Fürstengeschlecht, welches in Preufsen regiert, stets für echt deutsch. Es stammte aus Schwaben und war 1415 in die Marken gekommen, um hier seine Kulturmission zu erfüllen. Zwar war

die Aufnahme, die es hier zuerst fand, nicht die beste, aber gleich der erste Hohenzoller verstand es, anders als Philipps Ahnen, sein Fürstenrecht zu wahren, indem er den Widerstand des trotzigen Adels brach; immerhin fühlten sich die ersten Hohenzollern nicht recht wohl in der Mark, und erst in der dritten Generation zeigte sich jener Herzensbund zwischen Fürst und Volk, der noch heute die Bewohner der östlichen Provinzen, besonders die Brandenburger auszeichnet, jene Königstreue, wie sie auch die Makedonier besafsen und dem Geschlechte Philipps bis in seine letzten unglücklichen Sprossen bewahrten. Doch für die allgemeine Geschichte sind diese ersten Kurfürsten ohne grofse Bedeutung. Diese beginnt erst mit Johann Sigismund. Bis dahin sitzen sie schlecht und recht in ihrem Lande und unterscheiden sich in nichts von den andern grofsen Fürstengeschlechtern, den Wettinern, Welfen und Wittelsbachern. Das ändert sich mit Johann Sigismund. Denn dieser erwarb als Erbe seiner Frau weite Gebiete im Osten und Westen und deutete dadurch gleichsam die spätere Ausdehnung des preufsischen Staates an. Dadurch mufste sich die Politik der Hohenzollern ändern. Denn bisher hatten sie ein Land regiert, welches, ziemlich abgerundet, gleiche Interessen hatte. Jetzt besafsen sie Gebiete, die weit voneinander lagen, ja zu verschiedenen Reichen gehörten, die endlich nach Konfession und Lebensinteressen ganz verschieden waren.

Zuerst kam es also darauf an, an die Stelle der Personalunion die Realunion zu setzen, und je mehr der Staat dadurch erstarkte, konnte und mufste er sich um seiner verschiedenen Teile willen an der europäischen Politik beteiligen. Bei den dadurch bedingten Kämpfen gegen Frankreich, Schweden und Polen stellte es sich heraus, dafs zwischen dem Staate der Hohenzollern einerseits und Deutschland anderseits eine völlige Interessengemeinschaft bestand, aber je mehr sie dadurch unter den deutschen Fürstengeschlechtern in den Vordergrund traten, um so mehr erregten sie die Eifersucht Österreichs, und diese Spannung mufste noch zunehmen, weil Österreich streng katholische Politik trieb, die Hohenzollern aber in ihrem Staate zuerst Toleranz übten, nach aufsen hin aber die Führung des evangelischen Deutschlands übernahmen, als die Wettiner um der polnischen Krone willen katholisch wurden. So wurde der Staat der Hohenzollern der Grundstein einer neuen Ordnung, und um die Frage, ob und in welcher Weise sich die andern reindeutschen Länder diesem Staate anschliefsen, und wie Österreich sich dazu stellt, dreht sich in den beiden letzten Jahrhunderten die deutsche Geschichte. Es handelte sich dabei um die Einigung des deutschen Volkes und um seine Befreiung vom Einflufs fremder Mächte. Denn die Einigung hatte nur Bestand, wenn der Einflufs der fremden Mächte gebrochen ward, ebenso wie die Einigung Makedoniens und Griechenlands nur Bestand hatte, wenn der Einflufs Persiens gebrochen ward. Noch lebte ja in Sage und Dichtung éine Erinnerung an des alten deutschen Reiches Herrlichkeit, noch lebte die Erinnerung an die von den Franzosen erlittene Schmach, noch lebte der Wunsch, wieder einen Kaiser zu haben, dem alle Deutschen gehorchten, noch lebte der Wunsch, die verlorenen Provinzen wiederzugewinnen, aber erst in unsern Tagen erstand der

Mann, der diese Wünsche erfüllte. Das ist der Gang der Politik, aber fast 250 Jahre dauerte es, bis wir dies Ziel erreichten, bis der Staat der Hohenzollern aus einem kleinen deutschen Territorium eine europäische Grofsmacht, ja nach Besiegung Österreichs und Frankreichs die führende Macht Deutschlands ward. Bei den Makedoniern dauerte es 25 Jahre, bis alles vollbracht war. Hier sagt Alexander zu seinen meuternden Soldaten: 'Mein Vater hat euch zu dem gemacht, was ihr seid.' Das könnte keiner von den Hohenzollern von sich sagen, aber wohl könnten sie alle, wenn sie vor uns hinträten, sprechen: 'Wir haben euch zu dem gemacht, was ihr seid.' Dabei zeigt sich nun die eigentümliche Erscheinung, dafs der Nachfolger seinem Vorgänger meist sehr unähnlich ist. Infolgedessen vermifst man oft eine ruhige Entwickelung, diese geht im Gegenteil oft sprunghaft vor sich, aber sie hat den Vorzug, dafs nichts vergessen wird, da jeder Regent nach seiner Eigenart die Ziele sich setzt. Nur in einem Punkte kann man von einer Übereinstimmung aller sprechen, es ist die Sorge um das Heer. Allerdings sind nicht alle Hohenzollern in gleicher Weise militärisch beanlagt oder in gleicher Weise für die Verbesserung des Heeres besorgt. Es kommen auch auf diesem Gebiete Zeiten des Stillstands vor, aber an diesem Punkte setzen alle Nachfolger stets wieder ein, und diesem Umstande verdanken wir alles, was unser Volk erreichte.

In der That, es ist eine eigenartige Schöpfung, dieses Heer. Es ist ganz wie bei den Makedoniern aus der Eigenart des Landes hervorgewachsen, und man hat es auch, wie das makedonische im Altertum, bald bespöttelt, bald hat man es bewundert, bald bitter gehafst und dennoch wieder nachgeahmt, aber es gedeiht nirgends anders, wie auch der rechte Parlamentarismus nur in England gedeiht. Der Schöpfer dieses Heeres aber ist der grofse Kurfürst. Als er 1640 zur Regierung kam, drohten seine Besitzungen auseinander zu fallen. Zuerst galt es also, diese zu behaupten, und zu dem Zwecke schuf er sich ein stehendes Heer, aber dadurch ist er auch der Begründer des brandenburgisch-preufsischen Staates geworden. Denn der Ruhm, den sich sein Heer in vielen Kriegen erwarb, kam allen Teilen der Monarchie zu gute und trug sehr dazu bei, sie zu einigen, aber dadurch bewirkte er auch, dafs sich schon damals die Augen vieler Patrioten auf diesen kleinen Staat mit froher Hoffnung richteten. Auf dieser Grundlage bauten seine Nachfolger weiter, und wenn es auch nur ein Titel war, den sein Sohn erwarb, so konnte doch einst der Tag kommen, an dem ein König in Preufsen dem Titel den Inhalt verlieh und die Devise des preufsischen Adlers 'nec cedit soli' wahr machte und diesen durch den Äther der Sonne zuführte. Noch mehr aber that sein Enkel Friedrich Wilhelm I. Denn indem dieser sich in der Verwaltung und dem Heerwesen als ein organisatorisches Talent ersten Ranges erwies und diesen beiden Zweigen des Staatswesens den Stempel seines Geistes aufdrückte, ebnete er einem Mächtigern den Weg, um Gröfseres zu vollbringen, ganz wie Philipp seinem Sohne den Weg ebnete. Doch so ähnlich beide Männer sich in dieser Beziehung auch sind, man darf den Vergleich nicht weiter durchführen, da sonst Philipp und Friedrich der Grofse zu kurz kommen. Denn

das, was Alexander vollbrachte, hatte Philipp schon vorbereitet, aber das, was Friedrich vollbrachte, hatte sein Vater nicht geplant, geschweige denn, dafs er es gewagt hätte. Sehen wir aber hiervon ab, so ergiebt sich eine eigenartige Parallele. Die Kriegsmacht des grofsen Kurfürsten war ein stehendes Heer und hatte oft die Gröfse von 40000 Mann, aber es bestand aus geworbenen Söldnern. Sein Enkel brachte es auf 80000 Mann, und da das kleine Land eine solche Zahl Soldaten nicht stellen konnte, mufste er Werbeoffiziere aussenden, aber dadurch, dafs er den Grundsatz aufstellte 'Jeder Preufse ist für die Waffen geboren' und jedem Regiment seinen Ergänzungsbezirk zuwies, in dem es die Diensttauglichen aushob und für den Fall eines Krieges überwachte, hat er, seiner Zeit weit vorauseilend, die allgemeine Wehrpflicht eingeführt, allerdings nur im Prinzip, da viele Klassen der Bevölkerung dienstfrei waren. Die Offiziere aber nahm er meistens aus den Söhnen seines Adels, und während in den andern evangelischen Ländern der Adel klagte, er müsse sich um das Fortkommen der Söhne sorgen, und meinte, der katholische Adel habe es besser, da diesem die Pfründen seiner Kirche offen ständen, brauchte in Preufsen kein Edelmann um die Zukunft seiner Söhne zu sorgen. Der König that es für ihn. Er nahm sie in frühester Jugend in seine Kadettenanstalt, und sie kamen gern, wenn sie auch wufsten, dafs sie es meist nicht hoch brachten und erst recht nicht daran denken konnten, Reichtum dabei zu gewinnen. Schon als Knaben trugen sie denselben blauen Rock wie der König und seine Prinzen. Denn jeder Hohenzoller mufste dienen, und dafs in der Schlacht bei Mollwitz 10 Prinzen gewesen waren, ward wohl bemerkt. Ja, das war noch nie dagewesen, dafs die Könige sich als Offiziere und diese als ihre Kameraden betrachteten, mit Ausnahme von den Makedoniern. Dadurch ward ein Offizierkorps geschaffen, wie es noch kein Volk gehabt hatte. Aber der König that noch mehr. Unterstützt von Leopold von Dessau schuf er eine neue Taktik, die Lineartaktik, in der Verwendung der geschlossenen Massen der makedonischen Phalanx wohl vergleichbar. Die Infanterie ward in zwei Treffen aufgestellt und marschierte, die Reiterei auf den Flügeln, in langen Linien, im Gleichtritt, unter dem Klange riesiger Trommeln, gegen den Feind und überschüttete ihn, indem die vorderen Glieder niederknieten, mit einem furchtbaren Salvenfeuer, und dies war um so wirkungsvoller, als die Preufsen, nachdem der alte Dessauer den eisernen Ladestock erfunden hatte, 4—5mal in der Minute schossen. Zuletzt brachte ein Bajonettangriff die Entscheidung. So war die Armee beschaffen, die Friedrich Wilhelm I. schuf. Gewifs, sie hatte viele Fehler, aber in ihr ward der Gedanke, dafs der Mann sein Leben dem Vaterlande schulde, zuerst lebendig, und aus ihr entstand jenes Heer, mit dem Friedrich der Grofse seine Schlachten schlug, und welches den preufsischen Staat des vorigen Jahrhunderts so gefürchtet machte. Dadurch bekam das ganze Volk, wie das makedonische, das Selbstgefühl kriegerischer Tüchtigkeit und den Geist fester Ordnung, deren Spitze der König war, anderseits bekam das Heer etwas Volkstümliches, es ward immer mehr das Volk in Waffen.

So gerüstet und durch die ebenso sparsame wie kluge Verwaltung seines Vaters im Besitze der zu einem Kriege nötigen Geldmittel, konnte Friedrich es wagen, das Wort seines Urgrofsvaters 'exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor' und das Wort seines Vaters 'da steht einer, der mich rächen wird' wahr zu machen und mit Österreich für die vielen Kränkungen, die die Hohenzollern erlitten hatten, abzurechnen. Diese Abrechnung erfolgte in den drei schlesischen Kriegen. Sie war noch keine endgültige, aber Friedrich erwarb nicht nur die Provinz Schlesien, nein, er bewies auch im Kampfe mit halb Europa, dafs seinen Preufsen eine besondere Kraft innewohne, und aus dem Staat zweiten Ranges ward eine europäische Grofsmacht. Noch Gröfseres aber leistete er in den letzten Jahren seiner reichgesegneten Regierung, wenn es auch damals ganz unbeachtet blieb. Es handelt sich dabei um die Vergröfserungspläne Kaiser Josephs II. Dieser wollte Bayern gegen Belgien eintauschen. Es ist klar, dafs, wenn dieser Plan ausgeführt worden wäre, der Süden Deutschlands an Österreich gefallen wäre, und welche Entwickelung dann die deutsche Geschichte genommen hätte, ist gar nicht zu sagen. Dem gegenüber war es sehr wichtig, dafs Österreich nicht weiter in Deutschland sich ausdehnte, und zu diesem Zwecke schlofs Friedrich den Fürstenbund. Zum erstenmale stand Preufsen an der Spitze des aufserösterreichischen Deutschlands, und der österreichische Staatskanzler Kaunitz sagte, als Joseph seine Pläne aufgab, wenn die Schwerter Österreichs und Preufsens nochmals aufeinander schlügen, würden sie nicht eher in die Scheide fahren, als bis die Entscheidung vollkommen gefallen sei. Bis dahin hatte es allerdings noch gute Weile. Es kamen vielmehr noch Zeiten, in denen der Besitz des Erworbenen völlig in Zweifel gestellt ward. In der Schlacht bei Jena erlag die Lineartaktik mit ihren geschlossenen Massen und ihrem Salvenfeuer der neuen französischen Kampfesweise mit ihrem zerstreuten Gefecht und ihrem Schützenfeuer, wie auch die Phalanx später trotz und doch wieder wegen ihrer wuchtigen Geschlossenheit der römischen Kohortentaktik und ihrer beweglicheren Kampfesweise erlag, und in dem Tilsiter Frieden schien der Staat Friedrichs des Grofsen zusammenbrechen zu sollen, aber diese Jahre des Niedergangs sind zugleich auch die Jahre der Wiedergeburt, und den späteren Sieg verdanken wir der Neuordnung des Heerwesens, die Scharnhorst durchführte. Als Vorsitzender der Militärreorganisationskommission griff er auf die alte Idee Friedrich Wilhelms I. von der allgemeinen Dienstpflicht zurück und stellte den Grundsatz auf: 'Alle Bewohner des Staates sind geborene Verteidiger desselben.' Denn er erkannte, dafs blofs die alte Armee gebrochen war, aber nicht die Kraft des Volks, und dafs es darauf ankomme, auf dem Grunde dieser elementaren Kraft mit neuen Formen den Staat wieder wehrhaft zu machen. Wie richtig seine Gedanken sind, beweist am besten die Thatsache, dafs man immer wieder auf sie zurückgreift. Nur die Kostenfrage setzt der völligen Durchführung der 'Scharnhorstschen Ideen' eine Schranke.

So konnte Preufsen in die Befreiungskriege treten mit einem Heere, welches nach Zahl und Güte die gröfste Bewunderung erregte, und die Erfolge waren

dem entsprechend. Allerdings erlangte es nicht alles wieder, was es 1806 besessen hatte, und die Länder, die es als Entschädigung bekam, waren ungleichartig und weit getrennt, aber das alles ward dadurch aufgewogen, dafs es jetzt ein rein deutscher Staat blieb und die Wacht am Rhein übernehmen mufste. So ward das, was zur Schwächung Preufsens dienen sollte, ein Mittel zu seiner Stärkung. Denn es kam dadurch in die Lage, ganz mit Deutschland verwachsen zu müssen, ja die Kräftigung Deutschlands war eine Bedingung seiner eigenen Gröfse. Vorläufig war es allerdings nur ein Wechsel auf die Zukunft. Denn unter den damaligen Staatsmännern gab es keinen, der für Preufsen die führende Rolle in Deutschland beanspruchte, selbst Stein hielt an der Kaiserwürde Österreichs fest. Kein Patriot sah damals ein, was diesen Staat von Deutschland schied. So entstand der deutsche Bund traurigen Angedenkens, aber die nächsten Jahrzehnte brachten Klarheit in diese Verhältnisse. Das deutsche Volk sah ein, dafs es um seine Hoffnungen betrogen war, und immer stärker ward die Sehnsucht nach einem deutschen Reich, immer lauter erscholl dieser Ruf in der Presse und in Reden. Ja, das Jahr 1848 schien die Erfüllung der Wünsche bringen zu sollen. Nach erbitterten Kämpfen zwischen den 'Grofsdeutschen', die für Österreich schwärmten, und den 'Kleindeutschen', der preufsischen Partei, siegte diese, und Friedrich Wilhelm IV. ward zum Kaiser gewählt, aber er lehnte die Krone ab, indem er die prophetischen Worte sprach: 'Eine Kaiserkrone kann nur auf dem Schlachtfelde gewonnen werden.' Es war ein 'Scheitern im Hafen', aber es war ein Glück, dafs er ablehnte. Denn für Preufsen wäre die Krone damals ein Danaergeschenk gewesen. Es fehlten ihm alle Bedingungen, um dieselbe behaupten zu können. Doch die Vorsehung hatte schon den Mann bestimmt, der die Wünsche der Deutschen erfüllen sollte. Es war Wilhelm I.

In einem Alter, welches für viele Menschen die Grenze ihrer Wirksamkeit ist, bestieg er den Thron, und ausgestattet mit einem natürlichen Scharfblick für Menschen und Dinge erkannte er sofort, welche Männer er in den Rat der Krone berufen und wo er einsetzen müsse, um Preufsen die ihm gebührende Stellung zu geben. Das Heerwesen bedurfte einer gründlichen Umänderung. Denn während die Bevölkerung sich fast verdoppelt hatte, war die Zahl der Rekruten dieselbe wie 1820, und bei einer Mobilmachung mufste man sofort auf die Familienväter zurückgreifen. Die allgemeine Dienstpflicht war also beseitigt. Dem gegenüber forderte Kaiser Wilhelm — der Entwurf ist sein eigenstes Werk — die Vermehrung und Verjüngung des Heeres, und trotz des erbittertsten Widerstandes seitens des Abgeordnetenhauses führte er seine Pläne aus, und der Lauf der Ereignisse gab ihm recht. In dem Kriege von 1864 wurden die Elbherzogtümer zurückgewonnen, in dem von 1866 ward mit Österreich endgültig abgerechnet. Dies Land schied aus Deutschland aus und erkannte die führende Stellung Preufsens in Deutschland an, aber alle diese Erfolge übertraf der Krieg von 1870. Alldeutschland nach Frankreich hinein, das war die Losung. Galt es doch Rache zu nehmen für die vielen Kränkungen, die wir von Frankreich erlitten hatten, und der Erfolg war ein Gottesgericht.

Beispiellos sind die Siege, durch die die französische Heeresmacht niedergeworfen ward. Nur Alexanders Siege lassen sich mit diesen Siegen vergleichen, wie auch die Schlacht bei Issos eine auffallende Ähnlichkeit in der Stellung der Truppen mit den Schlachten bei Metz am 16. und 18. August besitzt. So ward der Grund gelegt zu einem Frieden, der Deutschland nicht nur die ihm vor alters geraubten Provinzen wiedergab, nein, auch die langersehnte Einigung. Im Spiegelsaale des französischen Königsschlosses zu Versailles, der allen Ruhmesthaten Frankreichs gewidmet ist, ward König Wilhelm zum Kaiser erklärt, und nirgends hat er seinen staatsmännischen Blick mehr bewährt als bei diesem glänzendsten Erfolge seines gottgesegneten Lebens. Er dachte nicht daran, die deutschen Fürsten zu beseitigen und alle Deutschen zu seinen Unterthanen zu machen, ebensowenig wie Philipp nach der Schlacht bei Chäronea alle Griechen zu Makedoniern machen wollte. Denn Kaiser Wilhelm sah recht gut ein, dafs zwischen den einzelnen deutschen Stämmen grofse Gegensätze bestehen; er liefs also den einzelnen Staaten manche und wichtige Rechte und war es zufrieden, ihre freie Hilfe zu haben, indem er mehr auf die Gesinnung als auf die Form vertraute. Das war das Ende einer fast 250jährigen Entwickelung, und so entstand das Deutsche Reich.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZU GOETHES IPHIGENIE

II. Delphi oder Delos?

Der Ort, wohin Orest 'die Schwester' aus dem Exil zurückbringen soll, wird an zwei Stellen des Stückes genannt, an einer dritten umschrieben. Akt 2 Sc. 1 sagt Pylades:

Bringst du die Schwester zu Apollen hin
Und wohnen beide dann vereint zu Delphi —

Akt 3 Sc. 3 Iphigenie:

Apoll schickt sie von Delphi diesem Ufer
Mit göttlichen Befehlen zu, das Bild
Dianens wegzurauben und zu ihm
Die Schwester hinzubringen —

Akt 4 Sc. 4 Pylades:

Mit dem Befreiten
O führet uns hinüber, günst'ge Winde,
Zur Felseninsel, die der Gott bewohnt!
Dann nach Mycen —

Denn dafs auch mit der Felseninsel, die der Gott bewohnt, das Ziel, Ausgangs- und Endpunkt der Wallfahrt Orests bezeichnet sein mufs, darüber kann kein Zweifel bestehen, und es ist schwer begreiflich, wie O. Frick (Wegweiser durch die klassischen Schuldramen I S. 393) hat meinen können, es sei hier nur 'eine natürlich sich darbietende Station auf der Seefahrt von Tauris nach Mykene' gemeint. Zur Erwähnung eines solchen ersten Reiseziels ist dies sicherlich nicht der Moment, wo nur die Vollendung des Unternehmens, die Erfüllung des — vermeintlichen — göttlichen Auftrages in Frage ist. Die Notwendigkeit, die drei Stellen von demselben Orte, derselben apollinischen Kultstätte zu verstehen, ist, sollte man denken, evident. Aber eben daraus ergiebt sich ein kleines Problem, das den Erklärern zu schaffen macht und eine befriedigende Lösung noch nicht gefunden hat. 'This line', heifst es z. B. in dem Kommentare C. A. Buchheims (Oxford, Clarendon Press Series)[1]) zu dem Verse Zur Felseninsel, die der Gott bewohnt, 'offers considerable difficulty, and has given rise to various interpretations. The expression Felseninsel can only point to Delos — the central island of the Cyclades in the Grecian Archipelago — which was the most holy seat of the worship of Apollo; but on the other hand, the image of Diana was, according to II, 722—723, to be brought to Delphi, and the first version had here actually Delphos instead of Felseninsel. It cannot, of course, be assumed that Goethe mistook Delphi for an island; besides, the expression hinüber shows that he thought here of Delos'. Buchheim läfst die Schwierigkeit, wie man sieht, unerledigt. Die deutschen Erklärer — soviel ich weifs, nur Frick ausgenommen — nehmen einen Flüchtigkeitsfehler Goethes an. So sagt St. Wätzoldt: 'Goethe hat Delphi mit der Insel Delos verwechselt. Dieselbe Verwechselung lag vor, als er am 18. Oktober 1786 aus Bologna an Frau von Stein schrieb: 'Heute früh hatte ich das Glück, von Cento herüberfahrend, zwischen Schlaf und Wachen den Plan zur Iphigenie auf Delphos rein zu finden'. Schon in der ersten Bearbeitung steht: dafs wir die Schwester ihm nach Delphos bringen. Auch in der letzten Bearbeitung hatte Goethe II, 1, 163 geschrieben 'zu Delphos', was Herder[1]) in 'zu Delphis' änderte.

Eine Verwechselung allerdings liegt vor, aber nicht in dem Sinne, dafs Delphi gemeint und Delos gesagt ist, vielmehr hat der Dichter umgekehrt die Insel gemeint, und sie an den beiden anderen Stellen ebenfalls gemeint, und Delphi (Delphos) genannt. Einen persönlichen, zufälligen Irrtum des Dichters jedoch hat man darum nicht anzunehmen. Auf ein älteres Beispiel derselben Benennung der Insel hat vor kurzem — worauf mich ein archäologischer Freund, Herr Professor F. Köpp in Münster, aufmerksam machte — Salomon Reinach hingewiesen. Es findet sich in dem Atlas Blaeu der Kaiserl. Bibliothek zu Wien, im 34. Band dieser geographischen Riesenkollektion, deren

[1]) Ich citiere nach der zweiten Ausgabe, von 1883; 1895 ist die vierte erschienen.

[1]) Vgl. jetzt B. Litzmann in der Weimarer Ausgabe, Werke Bd. X S. 390.

Kern die von dem Holländer Blaeu 1662 herausgegebenen 11 Folianten des Atlas major oder Cosmographia Blaviana bilden. Einer Ansicht von Delos ist da beigeschrieben: 'Het eyland Delphos' und ebenso der von Rheneia: 'Klein-Delphos'. Reinach bemerkt darüber im Bulletin de corresp. hellénique Bd. 17 (1893) S. 128, die Verwechselung der Namen Delos und Delphi könne nicht lediglich dem Verfasser der Beischrift zugeschrieben werden; man finde Spuren einer populären Verwechselung der Insel mit Delphi schon in der Beschreibung von Delos von Bondelmonte im Liber insularum Archipelagi, worüber Revue archéologique 1883 I S. 82 zu vergleichen sei. — Dafs die Konfusion von Delphi und Delos bei den Spätlateinern eine sehr gewöhnliche ist, bemerkt H. Pomtow im Rheinischen Museum 1896 S. 368. Eine Insel ist 'Delphos' auch in Robert Greenes Novelle Pandosto (1588), der Quelle von Shakespeares Wintermärchen.

Somit würde sich der Name Delphi für Delos bei Goethe aus einem alten Quiproquo der Volksgeographie herleiten lassen und ein neues — das letzte und jedenfalls berühmteste — Beispiel dafür sein.

J. Imelmann.

NACHTRÄGLICHES ZU VEIT WERLER

Im rheinischen Museum für Philologie Band XXVII (1872) S. 33 ff. und Band XXVIII (1873) S. 151 ff. publizierte Friedrich Ritschl die Resultate seiner ersten Untersuchungen über die Lebensschicksale des Humanisten Veit Werler, für den er sich interessierte, weil dieser eine Zeit lang den Vetus Codex des Plautus besafs; er erhielt ihn 1512 in Wittenberg von dem trefflichen Martin Pollich aus Mellrichstadt geschenkt, 1525 kam dann die Handschrift in Camerarius' Hände. Noch 1873 revidierte Ritschl jene Bemerkungen für den Wiederabdruck im 3. Bande seiner Opuscula philologica (S. 78 —115). Er war sich jedoch wohl bewufst, noch nichts Abschliefsendes geleistet, insbesondere für die Leipziger Docenten- und Editorenthätigkeit Werlers noch nicht allen erreichbaren Stoff zusammengetragen zu haben. Mit dem vorbildlich-unverdrossenen Eifer, 'mit dem er bis in die letzten Lebensjahre hinein alles verfolgte, was einmal sein Interesse erweckt hatte' [1]), setzte er seine Nachforschungen besonders in dieser Richtung fort, mit einer Umfrage bei mehr als sechzig Bibliotheken des In- und Auslandes beginnend. Die Ergebnisse teilte er in einem Vortrage mit, den er zur Feier des 227. Geburtstages Leibniz' in der kgl. sächs. Gesellschaft der Wissenschaften am 12. Juli 1873 hielt. Leider unterblieb die Drucklegung desselben. Jedoch hat ihn aus Ritschls Nachlafs Curt Wachsmuth 1879 im 5. Bande der Opera philologica (S. 44—69) herausgegeben und ein Widmungsschreiben Werlers, die zwei bereits bekannten Briefe von ihm an Wilibald Pirkheimer, 19 Gedichte von ihm und endlich drei Proben der Exegetica Werlers in Leipzig beigefügt. Dazu füge ich nun im folgenden aus Drucken der Zwickauer Ratsschulbibliothek noch ein Gedicht Werlers zu der von Ästicampian veranstalteten Ausgabe der Germania des Tacitus, Leipzig, Melchior Lotter 1509 hinzu, ein Gedicht von ihm, zur Einführung in ein Carmen heroicum Hermanns von dem Busche aus einer in seinem Besitze gewesenen Handschrift herausgegeben, und drittens ein Widmungsschreiben Werlers an einen Jugendfreund und Studiengenossen aus demselben Buche. [1]) Vorher sei noch die Bemerkung gestattet, dafs die Zwickauer Ratsschulbibliothek auch noch ein Buch aus Werlers Büchersammlung besitzt [2]): CONRADI CELTIS | Protucij, primi in Germania | poetę coronati, libri Odarꝫ | quatuor, cum Epodo, & | saeculari carmine, dili-|gēter & accurate im|praessi, & hoc pri|mū typo in stu|diosorꝫ emo|lumentū editi. | Titelbordüre. Vorletzte Seite: Argentorati, ex officina Schureriana, | ductu Leonhardi & Luce Alantsee | fratrum, ANN. M. D. XIII. | MENSE MAIO. | — Auf der Innenseite des Einbandrückdeckels steht ganz oben: Vitus Verlerus Sultzueldiensis Mantuae emit Anno r̄c. vigesimo. Damit ist ein neues willkommenes Datum für Werlers italienische Reise (Opera philologica III S. 108) gewonnen. [3])

Cornelij Taciti Il-|lustrissimi hystorici de situ. mori-|bus. et populis Germanie. | Aureus libellus. |

[1]) Wachsmuth in den Opera philologica V S. 41.

[1]) Orthographie und Interpunktion ist die der Originale, nur letztere ist in dem 3. Stücke sinngemäfs modernisiert.

[2]) Jetzige Signatur: VI. VII. 25.

[3]) Vgl. über Werler noch Matrikel der Universität Leipzig, herausgeg. von Erler I 437. II 385. 434. Krafft, Briefe und Dokumente aus der Reformationszeit (1875) S. 137. 143. Krause, Helius Eobanus Hessus (1879) I 117. 254 f. Böcking, Opera Hutteni II 419. Allgemeine deutsche Biographie 42, 14. — Zur Schreibweise Berler vgl. Weinhold Bairische Grammatik (1867) § 124. Paul, Mittelhochdeutsche Grammatik[4] (1894) § 115.

26 ff. 4. 26ᵇ weifs. 26ᵃ unten: | Impressum est hoc Cor. Taciti aureū opusculū | Lips in edibus Melchior Lotters. Anno|domini. M. D. Nono. Vltimo | die Decembris. |

fol. 4ᵇ—Bᵃ:

Viti Vuerleri Sutzueldij (!) Ode Dicolos Tetrastrophos ad Germanos Iuuenes.

Letus sanguineas, cum violis, rosas
Qui vult: lacteolis: pollice carpere
Campos, gramineo flore, perambulat
Molli flante Fauonio.
Largo: si labor est: membra liquamine
Perfundi: et varijs, pascere, odoribus
Nares: Assyrios, hic petit, hortulos
Et suaues Arabum sinus.
Beryllus viridis: quem iuuat: ac suis
Inflammans animum: Gemma: nitoribus
Ille exercet aquas monstra per omnia
Rostratis: vaga: nauibus.
Quem vini retinent dulcia pocula
Rorantes Cyathi: et Bacchica munera
Optat Gnosiacam nectare nobilem
Terram: et compos erit sui.
At vos: o Iuuenes: quis grauis artium
Virtutisque amor est (Sunt alia omnia
Baccarum precium: sic decus vnguinis
Famam tendere nescia)
Huc huc precipiti ferte gradum pede
Se quo cuncta cohors Delphica transtulit
Musarumque chorus: pulchra: recentibus
Comptus: tempora: frondibus.
Nam Vates veterum laudibus emulus
Aestivo celebri nomine cognitus
Scriptorum lepidis: sensa: laboribus
Abstrusa: explicat eruens.
Librum iam Taciti quam celeberrimi
Romanique equitisque historiographi
Illustris, soboli: Principis: optime
Scriptum: publicitus leget.
Hunc ergo: Iuuenes: sensibus intimis
Audite: hunc manibus, voluite, seduli
Si mores patrie: noscere: sobrios
Vrbes si populos iuuat.
Vel rura et placido murmure flumina
Valles: ac nemorum lustra patentia
Vel vastis solitas: pascua: saltibus
Vaccas: florea: querere.
Aut vultis Galeas, arte micantibus
Cum conis: Clypeos: tela cruoribus
Infecta: et valido, corpora, brachio
In rebus magis arduis.
Reges cum Ducibus puluere sordidis
Assuetos pluuijs atque laboribus
Nec tantum pelagus rumpere cerulum
Sed terras, quibus ardor est.
Vestro quinetiam dicite Rhagio
Laudes perpetuas: oreue: pectore
Nec non liuor edax carpere desinat
Quas tot delitias: hoc duce: sumitur.

Carmen Heroicum in laudem | Gebehardi & Alberti Generosissimorū, Clarissi-|morūq; Comitū De Mansfelt, & Schrappelei ac Hel|drunchij dn̄orū, ab Hermanno, Buschio, Pasiphilo | poeta & Rhetore elegātissimo Lipsi olim cōpositū |

10 ff. 4. 10ᵇ weifs.

Auf dem Titel:

Vitus Vuerlerus Lectori Autoris nomen indicat.

Lector noscere si voles:
Quisnam hunc attulerit librum
Tam doctum: lepidum simul,
Multum vt sensibus affluat:
Tam tersis nitidum sui.
Effectum domini vnguibus,
Vt non hic habeat parem:
Quo laudes Comitum sono,
Clarorum canit optimo,
Cura sic vigili: ut nihil,
Rebus deesse putaueris:
Obseruantia ea: & modo,
Vt nil sit vacuum super,
Vis inquam hoc tibi dicier?
Dic quaeso absque mora mihi,
Te voti cito compotem,
Reddam: sed quid ego exigo:
Velle id te quasi nesciam,
Dicam: Buschius en meus:
Sacris tempora frondibus
Cinctus: Diisque sororibus,
Hunc olim studio fauens
Foelice dedit omine.

fol. 1ᵇ—Aiijᵃ: M. Vitus Vuerlerus. Sultzueltensis, Eruditissimo ac humanissimo viro, Gaspari, Meystero Liberalium artium Magistro, ludique litterarij in Kitzingen praefecto, municipi suo, atque amico Charissimo, S. P. D.

Si est aliquid in tota illa vniuersitatis machina, quod meritissimo praeconio extolli debeat, Gaspar mi Humanissime, Id procul dubio Amicitiae sanctum ac venerabile nomen est, Quam siue natura, omnium rerum procreatrix et mater, Siue potius Deus ipse, humani generis constantissimus reparator ac auctor amplissimus, vt reliqua omnia pro sua Diuina Clementia orbi terrarum immiserit, vt existeret vinculum aliquod, quo humanae vitae societas arctissimo nexu copularetur ac copulata perpetuo conservaretur. Nam si homines, vt M. Tull. Cicero recte asserit, naturali quadam inclinatione ac motu congregantur, Num est aliud, quod huic rei accomodatius et idoneum magis videri aut esse possit, quam Amicitiae vis admirabilis atque summa illius potestas?... Sed quorsus iste tuus de Amicitia tam longe accersitus sermo? inquies, Gaspar. En eo spectat, vt luce clarius intelligas in omni vita ciuili nihil esse honestius amicitia, nihil

vtilius, nihil iucundius. Qua si quis careat, tametsi cuncta alia possideat bona, omni tamen pulcherrima hereditatis portione existimatur esse priuatus. Eam autem sancte cultam ac diligenter obseruatam inter nos fuisse, cum in teneriore adhuc aetate, tum multo magis ad prouectiorem iam paulo perducti, argumentis ostendimus non obscuris nec omnino contemnendis. Memoria namque adhuc teneo, et tu quoque meminisse debes, suauissimam illam consuetudinem, qua in laudatissimo Lipsensi Gymnasio adeo deuincti eramus, vt ego omnia tua causa facturum me libenter et vltro promitterem, Tu item contra omnia tua studia et officia mihi sis liberalissime pollicitus. Quare effectum est, vt, quia domi frequens mecum esse perseuerasti preterque morum tuorum elegantiam ac singularem quandam modestiam patrij quoque sermonis vrbanitate recreasti, Nullius vnquam consuetudine sim magis delectatus. Nemo te vno iucundior, Nemo gratior mihi vnquam fuit aut esse potuit. Et hoc quidem presentes. Postea vero quam tanta locorum distantia — patrium enim solum te, me autem Lipsica adhuc vrbs tenet — ne antiquae necessitudinis et humanitatis fructus studiorum etiam communitate conditus aliqua ex parte intermitteretur, eum ita crebris litterarum missionibus et mutuis scriptorum concursionibus instaurauimus, vt hoc toto triennio, quo fere abes, non abesse, sed mecum viuere humaniter, conuersari iucunde, et blanditer colloqui mihi visus sis. Et iam quoque hoc noui anni initio, quod bonum, faustum, felix fortunatumque sit, ne Musarum humanitas omnino obmutesceret, has litteras ad te scripsi, nactus vel ea sola re scribendi occasionem opportunissimam, Quod, quum nuper Hermanni Buschij Pasiphili, optimarum litterarum antiquitatisque consultissimi (liceat mihi hoc de praeceptore doctissimo dicere), Hymettio melle atque omni nectare longe dulciorem libellum de laudibus Gebehardi et Alberti Clarissimorum Generosissimorumque Comitum de Mansfelt, Schrappelei ac Heldrunchij dominorum heroico carmine olim Lipsie concinnatum intra supellectilem meam chartaceam delitescentem, aliud tunc forte agens, ex insperato reperissem. Volui hunc, ne situ puluereo, quo erat totus fere obrutus, omnino absumeretur, impressori nouis formis exprimendum illico tradere. ita enim et rem mihi honestam et scholasticis nostris Lipsensibus admodum gratam me facturum sperabam, si in quingenta exemplaria ille transcriptus a me in publico auditorio perlegeretur nomenque Auctoris alioquin satis celebre longe lateque secum traheret. Sed cui potissimum Poematicon hoc . . . nominatim dedicarem? Tu in primis occurristi, mi Suauissime Gaspar . . . Quamobrem, vt lepidissimi poetae verbis vtar, habe tibi hoc quicquid est libelli, et, si aliquando discipulis tuis, quos erudis recte et instituis fideliter, in hoc ludo tuo litterario, vt fit, auctores enarrandos proponis, fac, age, te oro, hoc Buschij mei Carmen panegyricum . . . horam suam ac locum . . . habere possit. Spero tibi multum placiturum . . . Vale quam faelicissime . . . Date Lipsi.

Otto Clemen.

Zukunftsgymnasium und Oberlehrerstand. Von einem Schulmann. Wolfenbüttel 1899

In dem kurzen Schriftchen (41 Oktavseiten), das in der Hauptsache auf eine Empfehlung der Einheitsschule hinausläuft und daneben eine Reihe skrupelloser Vorschläge für angeblich notwendige Entbürdungen und angeblich zweckmäſsige Veränderungen in der Methodik des höheren Unterrichtes bietet, findet sich S. 16 folgender Satz:

'Selbst die wenigen Schulstunden stellen allein schon eine aufreibende Thätigkeit dar: stetes Sprechen, beständiges Nachdenken über den sachlich und pädagogisch richtigen Ausdruck, volle Beherrschung und stetes erneutes Durchdenken des Stoffes bis in die kleinsten Winkel, Wappnung gegen alle Einwände, Eingehen auf alle Irrgänge der Schüler, unaufhörliche Beaufsichtigung der Schülermassen, der Mienen, Hände, Haltung, um Verständnis oder Abwesenheit zu erkennen, unendliche Geduld bei stets erneuten Miſserfolgen im einzelnen trotz ewig erneuter Bemühungen, dauerndes Einatmen trockner, das Sprechen erschwerender Luft und so vieles andere mehr: das ist in der That schon für sich allein eine Leistung, die weit mehr anstrengt als das stille, befriedigende Forschen des Gelehrten, die Ausübung der Verwaltung und der Rechtspflege, abgesehen von besonderen Fällen, als die Thätigkeit eines Baumeisters, Forstmannes und noch vieler anderen Beamten.'

Gott bewahre mich vor meinen Freunden, vor meinen Feinden will ich mich schon selber schützen. Wann endlich wird in unserem Stande der grobe Unfug aufhören, daſs einzelne seiner Mitglieder durch derartige handgreifliche Übertreibungen und unverantwortliche, weil der erforderlichen Erfahrung und Sachkenntnis entbehrende Vergleichungen uns dem allgemeinen Hohngelächter preisgeben! Warum ertrinkt der Fisch nicht im Wasser und warum stürzt der Vogel nicht aus der Luft? Wenn freilich

ein Lehrer beim Lehren so wenig in seinem Elemente ist, dafs er die natürliche Lebensäufserung seines Berufes so sich in einzelne Anstrengungen zu differenzieren und so kläglich zu bewinseln Anlafs hat, dann ist er eben Forelle in der Luft und Lerche im Wasser.

Ganz besonderen Eindruck hat mir 'die Wappnung gegen alle Einwände' gemacht. Mir sind dabei in der Erinnerung liebe Gesichter einstiger Schüler aufgetaucht, die mich dazumal bei unvorsichtigen Wendungen meines Unterrichts mit klugen Augen fragend angesehen oder mit klugem Einwande auch wirklich gefragt haben — verehrter anonymer Herr Kollege, sollten solche Leute nicht auch Ihnen die liebsten gewesen sein und Ihre Kraft vielmehr belebt als aufgerieben haben?

Auch ich bin selbstverständlich gegen Menschenopfer im Gymnasialwesen, also gegen barbarische Überfüllung von Schulklassen und Überlastung von Lehrern; aber für den berechtigten Widerstand gegen diese Barbarei müssen doch wir, die wir jeden Stoff 'bis in die kleinsten Winkel zu durchdenken' gewöhnt sind, wahrhaftigere, würdigere und wirksamere Methoden zu finden wissen als die völlig haltlose, den ersten Regeln eines vernünftigen Vergleichs widersprechende Behauptung, dafs der Dienst des Baumeisters oder der des Forstmannes minder anstrengend sei, eine Behauptung, die an den kleinen Neidhammel in der Kinderstube erinnert: 'Mama, Erwin und Hubert haben ein süfseres Stück Kuchen als ich.' Da setzen wir uns hin und interpretieren Horaz 'mit voller Beherrschung des Stoffes und mit beständigem Nachdenken über den sachlich und pädagogisch richtigen Ausdruck', und gesellen uns doch zugleich zu den Alltagsthoren, die der Spott des ersten Satzes der ersten Satire trifft. Und wie heifst es am Schlusse der Kreuzschau?

Und nun gewahrt' er, früher übersehen,
Ein Kreuz, das leidlicher ihm schien zu sein,
Und bei dem einen blieb er endlich stehen.
Ein schlichtes Marterholz, nicht leicht, allein
Ihm pafslich und gerecht nach Kraft und Mafs:
'Herr', rief er, 'so du willst, dies Kreuz sei mein.'
Und wie er's prüfend mit den Augen mafs —
Es war dasselbe, was er sonst getragen,
Wogegen er zu murren sich vergafs.
Er lud es auf und trug's nun sonder Klagen.

Richard Richter.

BERICHT ÜBER DIE FÜNFUNDDREISSIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1898)

Von Emil Oehley

Die 35. Versammlung rheinischer Schulmänner fand zu Köln am Sonnabend den 2. April 1898 in der Aula des Marzellengymnasiums statt; 140 Teilnehmer zeichneten sich in die Liste ein. Die Tagesordnung wies folgende Punkte auf:

1) Vortrag von Direktor Poppelreuter (Oberhausen): Musterlehrer und Musterstunde.
2) Thesen zu einem Referat über die Vorbildung der Geschichtslehrer an Mittelschulen (für den diesjährigen Historikertag zu Nürnberg), Direktor Jäger-Köln.
3) Oberlehrer Dr. M. Siebourg-Krefeld: Über eine halbjährige Studienreise in Italien.
4) Finanzielles: Verwendung des Kassenüberschusses.

Nachdem der Vorsitzende Direktor Jäger-Köln die Versammlung willkommen geheifsen hatte, begrüfste

Geheimrat Dr. Deiters-Coblenz die Versammlung im Namen des Oberpräsidenten der Provinz, der mit unermüdlicher Arbeit und Sachkenntnis unsere Bestrebungen begleite, ebenso im Namen seiner Kollegen, die infolge Arbeitslast verhindert seien, persönlich zu erscheinen.

Nachdem der Vorsitzende mit einigen Worten gedankt hat, heifst

Direktor Milz-Köln zum zweitenmal auf seinem Territorium, der Aula des Marzellengymnasiums, die uns zu Ehren einigen Schmuck angelegt habe, willkommen. Eine Bitte habe er noch in Hinsicht auf das 450jährige Jubiläum seiner Anstalt: dafs die Herren, die an der Anstalt gewirkt hätten, ihm Nachricht davon gäben und ihm behilflich seien in der Beschaffung von Material für die Geschichte des Gymnasiums.

Der Vorsitzende: Indem er von dem traditionellen Rechte, an diese stattliche Versammlung ein paar einleitende Worte zu richten, Gebrauch mache, könne er sich nicht auf irgend ein besonders weittragendes Ereignis auf unserem Schulgebiet beziehen; doch sei für unsere Provinz nicht Unwichtiges geschehen durch den Rücktritt des Geheimrats Münch und seine Ersetzung durch Provinzialschulrat Matthias. Von Geheimrat Münch habe er aus einem Briefe mitzuteilen: er bäte ihn, falls er zufällig daran denke und es der Mühe wert finde, die Versammlung zu grüfsen; den Wunsch einer gedeihlichen Verhandlung füge er nicht hinzu, da es Phrase sei, wohl aber wünsche er ein vergnügtes Zusammensein; unter dem hiesigen Meridian lebe es sich leichter als in Berlin. Die Thätigkeit Münchs sei auch diesen Verhandlungen lebhaft zugewandt gewesen; oftmals habe er sie durch einen gehaltvollen Vortrag belebt, und stets sei ihm ein wirksames Eintreten in die Debatte zu danken gewesen. Seine Wirksamkeit als Schulrat sei keine ungetrübte gewesen, sondern durch zum Teil recht schwere Erkrankungen gestört worden. Um so bemerkenswerter sei, dafs er sich in dieser Zeit einen sehr bedeutenden Namen in der pädagogischen Welt gemacht habe, einen Ruf, der doch in gewissem Sinne auf die Provinz zurückstrahle; ein Eigentümliches sei, dafs er sich diesen Namen nicht etwa durch ein grofses Werk erworben habe, sondern durch dem Umfang nach kleinere Arbeiten, Schriften, die zum Teil über das unmittelbare Schulgebiet hinausreichten, in denen er aber immer pädagogische Fragen in einer feinen, durchaus originalen, geistvollen Weise beleuchtet habe, in einer Weise, die auch weitere Kreise darauf gelenkt hätte. In dieser Beziehung habe er ein neues Blatt in unserem pädagogischen Lebensbuch aufgeschlagen;

er erinnere nur an die Rede auf der letzten allgemeinen Philologenversammlung. Aber für uns sei vor allem die ganze Persönlichkeit eines Schulrats bedeutungsvoll, und in dieser Beziehung möchte er doch darauf aufmerksam machen, daſs Münch als Schulmann und Schulrat, als einer, der auf den Höhen unseres Berges gestanden habe, ein selbstgemachter Mann sei, und daſs er den jüngeren Fachgenossen, die ihn mit ihren Sorgen und Schmerzen aufsuchten, sagen konnte, daſs auch für ihn der Weg zu einer befriedigenden Wirksamkeit ungemein schwer gewesen sei, und ihnen dann den mannhaften Rat gegeben habe: 'Machen Sie sich Ihre Lage klar, ohne etwas zu verschleiern', ein Rat, der doch nur einem starken Mannesbewuſstsein entspringen könne. In einer Beziehung sei ihm der Weg besonders schwer gemacht worden; es sei die Würdigung und Wertschätzung der alten Sprachen und ihrer Bedeutung für unser Schulwesen. Münchs Verdienst liege überwiegend auf anderem Gebiete; er habe dem französischen Unterricht seine Aufmerksamkeit und die ganze Schärfe und Feinheit seines Geistes gewidmet, und in dieser Beziehung dürfe man wohl getrost jeden jüngeren Lehrer auf seine Schriften verweisen. Was ihm einigermaſsen im Wege gestanden hätte, der altsprachlichen Seite des Unterrichts dieselbe Aufmerksamkeit und Sympathie zu widmen, sei das gewesen, daſs er selbst in den alten Sprachen keinen Unterricht an sich erlebt habe, den man in irgend einer Weise einen vorbildlichen hätte nennen können. Seiner, des Redners, Freundschaft mit demselben — dieser sei in Wetzlar sein Schüler gewesen, und zwar der beste — habe das keinen Eintrag gethan, und es sei immer erfreulich gewesen, mit einem Manne, wie Münch es sei, sich auszusprechen. Gelernt habe er recht viel auf dem von demselben gewählten Gebiete. Indes er laufe Gefahr, eine Art Nekrolog zu halten, und er habe im Gegenteil zu konstatieren, daſs Münch zu einem neuen freudigen Schaffen sich anschicke. Er glaube im Sinne aller zu sprechen, wenn er Münch einen freundlichen und dankbaren Gruſs übermittele.

Zu Punkt 4 der Tagesordnung 'Finanzielles' möchte er bitten, daſs die Versammlung sich darüber schlüssig werden wolle, ob in Zukunft statt der statutenmäſsigen Mark nur noch 50 Pfennige bezahlt werden und der Überschuſs zu irgend einem Zwecke verwandt werden solle; er bitte für heute um Indemnität wegen 'Unterschreitung des statutarischen Satzes'.

Erster Punkt der Tagesordnung

Direktor Poppelreuter-Oberhausen: Er ziehe weder ein dünnes noch ein dickes Manuskript hervor, was allerdings nicht immer ein Maſsstab für eine Rede sei. Er bitte die Versammlung, recht kritisch dreinzuschauen. Er wisse, daſs er nichts Neues bieten könne. Man möge seinen Vortrag nehmen, wie etwa ein altbekanntes Liedchen, das man ab und zu doch gern einmal wieder höre. In letzterer Zeit sei auf unserem Gebiet sehr viel gearbeitet worden und wir würden damit einverstanden sein, daſs wir von groſsen Erfolgen sprechen könnten, aber ebenso damit, daſs die Befriedigung des Publikums, der groſsen Welt, nicht in dem richtigen Verhältnis zu unserer Arbeit stände. Woran liege das? Eine Befriedigung entstehe durch Erfüllung von Forderungen. Die Antwort sei also kurz die: weil die Forderungen nicht erfüllt würden. Weshalb nicht? Antwort: Deshalb, weil der Beruf sehr schwierig sei, nicht alle Forderungen erfüllt werden könnten; vielleicht liege es auch an den Stoffen oder daran, daſs die Schüler nicht gut seien. Er wolle die Aufmerksamkeit nur der ersten Frage zuwenden und damit gewissermaſsen eine Selbstkritik üben. Die Forderungen, die an den Lehrer gestellt würden, seien sehr hohe: wir wüſsten selbst, wenn wir ein Urteil über andere Menschen fällten, denkend oder sprechend, wie scharf diese Kritik sei.

Der Lehrer solle heute ein vollendeter Mensch sein; er solle stets die rechte Mitte finden, solle ernst sein, aber nicht schwermütig; tausend Dinge würden von ihm verlangt, die beim Unterrichten nicht so leicht geliefert werden könnten, wie man sie aufzählen könne. Von dem Musterlehrer fordere man, daſs er stets die rechte Mitte treffe nach der negativen und nach der positiven Seite: er solle gerecht sein, aber nicht hart, Kinderfreund, aber nicht kindisch u. s. w.

Der Lehrer aber bleibe nicht wie er sei, er werde sich z. B. entsprechend seinem verschiedenen Alter umwandeln; so sei ein junger Lehrer anders wie ein im Mannesalter stehender, und dieser wieder anders wie ein alter Lehrer. Darüber könne man sich keinen Illusionen hingeben: es könne kein Mensch und Vorgesetzter von einem verlangen, daſs man lustig sei, wenn man traurig gestimmt wäre.

Nun komme die andere Seite: das seien unsere Schüler; gewiſs, wir sagten den ganzen Tag, diese sollten so und so sein, aber sie seien wie sie seien; wir müſsten uns also nach ihnen richten, wenn auch nicht wie eine Bonne oder ein Diener. Aber ein Ziel müſsten wir ins Auge fassen: wir sollten wirken, und wenn wir das wollten, müſsten wir die Schüler nehmen, wie sie seien: zuerst sei der Schüler klein, dann älter, dann beinahe erwachsen; auch sei der Schüler wie der Lehrer manchmal nicht in der Arbeitslaune, in der er sein solle. Dazu komme dann die groſse und weitgehende Forderung, daſs wir den Individualitäten gerecht würden.

Ein groſses Gebiet liefere uns fortwährend seine besonderen Forderungen: das seien die Stoffe. Er spreche nur von den Stoffen, die jetzt in den höheren Schulen behandelt würden, nicht von denen, die etwa noch behandelt werden könnten. Jedes einzelne Fach verlange seinen besonderen Ton: das Deutsche, die Mathematik u. s. w.; auch die Stoffe im einzelnen hätten ihre Besonderheiten; ja er gehe so weit zu sagen, die gewöhnlichsten Dinge, die unregelmäſsigen Verba, verlangten ihre Färbung. Über solche graue, öde Gebiete könne nur durch den Lehrer der Frühlingshauch kommen.

Beim Unterricht bedürfe es, was er selbst erfahren habe, manchmal nur einer kleinen Abweichung im Tone, um bei der Besprechung eines ernsten Gegenstandes die Klasse zum Lachen zu bringen, und damit sei das Ganze des Unterrichts hin. Die Schüler seien empfindlicher als eine Photographieplatte. Den Unterricht so zu gestalten, daſs man vollständig davon befriedigt sei, sei schwer, fast unmöglich; denn ungeheuer groſs sei die Zahl der Forderungen, die sich dabei herausstelle. Das ideal Beste erhebe sich zu einer Höhe, daſs einem schwindele; aber man habe auch wieder Freude eben dadurch, daſs das Gebiet unerschöpflich sei.

Daſs wir nicht erreicht hätten, was wir hätten erreichen wollen, habe darin seinen Ausdruck gefunden, daſs man nach Methoden gerufen habe; und es sei plötzlich durch die höheren Schulen der Gedanke gegangen, daſs man mit Methoden alles erreichen könne; aber, wie natürlich, habe sich gezeigt, daſs man doch nicht alles erreichen könne. Ohne Frage sei die Stoffbehandlung, die Kenntnis des Lehrers die Hauptsache; man dürfe auch die Methode nicht verachten. Unsere Wirksamkeit sei mit der Forderung, daſs wir das feinste Gefühl für die Gestaltung des Wortes haben sollten, als eine Kunst charakterisiert. Die Thätigkeit an und für sich, Stoff und Behandlung in künstlerischer Gestaltung, sei die Hauptsache. Ein Lehrer ohne Methode sei nicht denkbar, aber man solle sie nicht überschätzen. Jede Methode habe nur soweit Wert, als ihr Gebrauch schneller zum Ziele führe als ihr Nichtgebrauch. Er habe vor einigen Tagen Gelegenheit gehabt, dem Unterricht eines Elementarlehrers beizuwohnen, und zwar einer deutschen Stunde. Diese Herren sprächen sich den Vorzug zu, die Methode besser behandeln zu können als wir; das sei richtig. Aber sie erreichten nicht das, was man wolle. In der erwähnten Stunde sei die Fragestellung eine sehr geschickte gewesen, die Antworten wären glatt erfolgt. Er frage sich aber, ob diese Methode den Zweck erreicht habe; er müsse sagen: nein. Der Lehrer habe schön unterrichtet, die Knaben schön geantwortet, aber von Begeisterung, von Verständnis für den Gegenstand, die Gröſse des Vaterlandes, habe er nichts bemerkt.

Wenn er stets so unterrichten solle, wie er schon unterrichtet habe, dann wolle er lieber nicht unterrichten. Wenn er z. B. eine Einleitung in Goethes 'Hermann und Dorothea' geben solle, und er sei in ärgerlicher Stimmung, dann suche er Wege, dem auszuweichen, bis er in richtigere Stimmung gekommen sei.

Die Rettung, die der Dichter uns vor Augen führe, sei die Rückkehr zur Natur. Auch in der 'Macht des Gesanges' spreche er davon, daſs die höchste Wirkung darin bestehe,

dafs man die Maske abwerfe und ans Herz der Mutter Natur zurückkehre: darin liege Wink und Weisheit auch für unser Gebiet.

Der Vorsitzende: Da keine bestimmten Sätze vorgeführt seien, gebe er eine Generaldebatte anheim.

Nach kurzer Auseinandersetzung zwischen Professor Kohl (Kreuznach) und dem Vortragenden über den Begriff 'Ideal des Lehrers' Direktor Meyer-Langenberg: Er suche in seinem Unterricht ein Harmonisches zu erreichen. Es werde dem Lehrer niemals gelingen, alles zu erreichen. Pflichttreue wirke besonders auf den Schüler; wer selbstlose Liebe besitze, der habe den Schüler gewonnen; einem solchen Lehrer verzeihe der Schüler viel. Was nun die Lehrkunst betreffe, so habe ihm ein Wort von Direktor Jäger imponiert: lebe in und mit deiner Schule; darauf komme es an; man solle alle seine Mühe der Schule zuwenden; dann habe man alles erreicht.

Professor Prenzel-Moers: Zum Teil sei das, was er sagen wolle, eben gesagt worden. Er hätte dieselbe Empfindung, dafs der eine Punkt nicht genügend gewürdigt worden sei. Das köstliche Amt, Lehrer der Jugend zu sein, bringe neben der Wertschätzung der Methode von selbst dazu, auch in die Individualitäten der einzelnen Schüler sich hineinzufinden. Es sei ein vielfach mifsverstandenes Wort: für die Jugend sei das Beste gerade gut genug. Und doch sei er davon überzeugt, dafs jeder von uns dem zustimme. Für die Wahrhaftigkeit habe die Jugend das feine Empfinden, das von dem Vortragenden erwähnt sei, und dann werde der Lehrer finden, dafs er durch die Liebe, die er zur Jugend habe, auf das Rechte geführt werde.

Direktor Goldscheider-Mühlheim: Es seien ihm Einzelheiten aufgefallen, gegen die er sich wenden möchte, in denen der Redner die Sache zu stark ausgedrückt habe. Es sei gesagt worden, vom Erhabenen zum Lächerlichen sei nur ein Schritt. Er habe eine ganz andere Auffassung. Die Persönlichkeit des Lehrers stehe so da und müsse so dastehen, dafs Kleinigkeiten, Äufserliches gar nicht auffallen dürfe; das müsse in dem Unterricht mit aufgehen. Auch das sei nicht richtig, dafs der Ort auf den Unterricht einen Einflufs haben müsse.

Dann sei vom Redner gesagt worden, er habe bei dem Unterricht, dem er beigewohnt, das Gefühl der Begeisterung u. s. w. vermifst. Dafs aber das Gefühl der Wärme nur sehr schwer eintreten könne, wo Zeugen seien, gebe jeder zu; das Beste komme nicht heraus, wenn man von anderen beobachtet werde. Die gesamte Frage lasse sich so erledigen, wie sie erledigt werden müsse; er erinnere an das Wort Lessings, einem Lahmen stehe es nicht wohl, auf die Krücke zu schmähen. Dafs die Methode eingeführt sei, sei notwendig für den jungen Anfänger, und wenn er ein Genie sei. Das hätte man in der Kunst doch am meisten erfahren.

Poppelreuter: Er glaube nicht, dafs seine Darlegungen im Widerspruche mit den Forderungen Meyers und Prenzels ständen; harmonische Ausbildung der Persönlichkeit und hingebende Liebe an den Beruf und die Schüler seien gewifs Dinge, deren Bedeutung er nicht verkenne, und die zweifellos auch in seinen Aufstellungen mitgemeint seien.

Zu den Worten Goldscheiders bemerke er, dafs doch ohne Frage der Ort auf den Unterricht einwirke, und dafs doch z. B. in der Geschichte die historischen Denkmäler von Städten wie Berlin und Köln mit verwertet werden müfsten und hier einen ganz anderen Unterricht ermöglichten als in einer kleinen Stadt, wie z. B. Oberhausen.

Dafs das Ansehen der Lehrerpersönlichkeit diese und ihre Wirkung völlig vor der Lachlust der Schüler sichern müsse, sei gewifs eine schöne und vertrauensvolle Annahme, treffe aber bei der Natur unserer Buben, wie sie nun einmal seien, nicht zu, wie die Erfahrung lehre. Die Autorität des sonst geachteten Lehrers werde allerdings dadurch nicht gemindert, wohl aber der augenblickliche Erfolg.

Was dann die Äufserung betreffs der Methode betreffe, so bitte er zu beachten, dafs er nur gegen die Überschätzung der Methode gesprochen habe, die nachteilig wirken könne, während das begeisterte Festhalten an der Sache selbst unter allen Umständen — auch in Gegenwart fremder Zeugen — wirksam bleibe.

Geheimrat Deiters-Coblenz: Er hätte sich vorgenommen, nach dem Vortrag einige Worte zu sagen, aber er sei in die Lage gekommen, daſs manche seiner Bedenken schon vorweggenommen seien durch Direktor Goldscheider. Gefreut habe ihn der ideale Ton des Redners, aber er hätte gedacht, daſs derselbe vorzugsweise von dem jungen Lehrer, dem Anfänger im Amte, sprechen würde. Zwei Dinge seien sehr gefährlich. Erstens nütze es dem jungen Lehrer sehr wenig, wenn man ihm das Ideal vorhalte. Es nütze ihm viel mehr, wenn er auf das, was er wissen solle, hingewiesen und darüber aufgeklärt werde, daſs er seinen Beruf mit Begeisterung erfassen und seine Schüler mit Liebe behandeln solle. Damit hänge eigentlich das andere zusammen, womit der Redner geschlossen hätte: Rückkehr zur Natur; auch das halte er für gefährlich. Diesen Gegensatz von Kunst- und Naturmethode halte er für einen ganz unrichtigen; er verstehe ihn nicht. In diesen vielfach behandelten methodischen Fragen gebe es sehr vieles, was wir schon gewuſst hätten, vieles aber auch, worauf jetzt erst aufmerksam gemacht worden sei; z. B. sei über die Art des Anfangs in der Geschichte, im Griechischen nichts Bestimmtes gesagt gewesen. Noch eins falle ihm ein: der Redner habe im Anfange gesagt, auch der Schüler habe seine Arbeitslaune; auch das könne er nicht zugeben.

Poppelreuter: Er habe nur gesagt, daſs der Pädagoge wissen müsse, daſs zur Individualität der Jugend auch die und die Fehler gehörten; selbstredend seien diese in entsprechend individueller Behandlung zu bekämpfen. Betreffs der Methode wiederhole er, daſs sein Vortrag nicht gegen die Methode schlechthin, sondern gegen Übertreibung und Einseitigkeit in ihrer Anwendung gerichtet sei, und daſs die Methode, soweit sie der Natur gemäſs bleibe und rascher zum Ziele führe, auch von ihm geschätzt werde und im Vortrag auch gefordert worden sei.

Kohl: Wenn gesagt worden sei, die gröſsten Künstler seien die, die nach der Methode lebten, so sei das nicht ganz richtig. Die genialen Männer hielten die Methode nur soweit, als sie sie nötig hätten.

Hierauf wurden an Stelle der satzungsgemäſs aus dem Ausschuſs ausscheidenden Mitglieder, Direktor Thomé und Professor Moldenhauer, gewählt Direktor Milz-Köln und Oberlehrer Theod. Meyer-Köln (Realgymnasium).

Zweiter Punkt der Tagesordnung

Der Vorsitzende: Daſs er hier die Thesen vorgelegt habe, habe zunächst einen sehr egoistischen Grund; man habe ihm nämlich ein Referat über die Vorbildung und Fachprüfung der Geschichtslehrer an den Mittelschulen für die Historikerversammlung in Nürnberg aufgegeben. Es sei nun im Interesse der Sache von Wichtigkeit, daſs ein Gegenstand, der einen allgemeinen Tag, der von groſsem Werte sei, beschäftigen werde, einer Provinzialversammlung vorgelegt werde, einer Versammlung von Schulmännern, die zum Teil nicht Historiker vom Fach seien. Es sei wertvoll, daſs solche Versammlungen nicht schlechthin isoliert seien, sondern voneinander Notiz nähmen, ganz besonders wertvoll auf dem Gebiet, von dem hier die Rede sei.

Aus dem ganzen Tenor der Thesen werde man etwas entnommen haben; das wolle er hier ganz unumwunden aussprechen. Eine Gefahr bedrohe uns; es sei die Überwucherung des Spezialistentums, wie die Geographen, die Herren Neusprachler — er bitte es nicht übel zu nehmen, er meine nur einige — und die Turnlehrer in Vertretung ihres besonderen Fachs allzugroſses verlangten. Es sei dringend nötig, daſs wir die allgemeine Idee der höheren Schulen aufrecht erhielten, daſs jeder besondere Fachlehrer daran denke, daſs er ein Glied eines Organismus sei, daſs er aber nicht beanspruchen dürfe, das Centrum zu sein.

Er wolle nun die einzelnen Thesen zur Diskussion stellen und auf dem Historikertag erklären, daſs er dieselben dieser Versammlung vorgelegt habe.

> These 1. Die Vorbildung des Geschichtslehrers an Mittelschulen (gymnasialen oder realistischen Charakters) vollzieht sich in drei Stufen: Gymnasium, Universität, pädagogisches Seminar (Probejahr).

Diese könne er ganz übergehen, da sie nur Thatsächliches enthalte.

These 2. Als das Gewöhnliche und Wünschenswerte für den künftigen Geschichtslehrer ist der gymnasiale Bildungsgang zu bezeichnen, die lateinlose Schule kann diese Vorbereitung nicht, das Realgymnasium nach preufsischer Organisation nur ausnahmsweise und mit Vorbehalt übernehmen.

Über diese These könnte eine grofse Debatte entstehen, wenn nämlich das gemeint sein sollte, dafs die ganze gymnasiale, realgymnasiale, Realschul- und Reformschulfrage hier aufgerollt werden sollte; das wolle er nicht. Er wolle zunächst nur bemerken, dafs diese Fragen seiner Ansicht nach in der Regel falsch gestellt werden. Hätte man sie so gestellt: Kann die so und so organisierte Anstalt die Verpflichtung übernehmen, zum Universitätsstudium vorzubereiten, kann etwa das Gymnasium die Verpflichtung übernehmen, für die technische Hochschule vorzubereiten? dann wäre es richtiger und für die Erörterung förderlicher gewesen. Es solle mit These 2 nichts anderes gesagt sein als das, dafs das Gymnasium in sehr intensiver Weise Quellenlektüre treibe, dafs es ceteris paribus die richtigere Vorbildungsschule für künftige Geschichtslehrer sei, nicht aber, dafs nicht auch aus anderen Anstalten Geschichtslehrer erstehen könnten.

Direktor Poppelreuter: Er glaube, dafs tüchtige Oberrealschüler, wenn sie Latein lernten, auch tüchtige Geschichtslehrer werden könnten.

These 3. Ihn wissenschaftlich auszurüsten durch Vorlesungen, Übungen im historischen Seminar, litterarische und andere Anregungen sei Aufgabe und zwar einzige Aufgabe der Universität.

Früher sei die Forderung erhoben worden, dafs die Universität stetige und unmittelbare Rücksicht nehme auf den künftigen Beruf, also darauf, dafs der Student künftig auf Mittelschulen Geschichte zu lehren habe. Seine Meinung und auch die der Bonner Professoren — in einer Versammlung habe man früher sich darüber geeinigt — sei die, dafs die Universität sich auf die wissenschaftliche Ausbildung beschränke.

Direktor Thomé-Köln: Die letzte Zeit habe noch andere Ziele.

Direktor Scheibe-Elberfeld: Es sei doch sehr gut zu verstehen, dafs die ausschliefsliche Aufgabe der Universität die sei, den Studenten wissenschaftlich auszubilden, nicht praktisch.

These 4. Die Übungen der historischen Seminare der Universitäten haben den Zweck, den künftigen Geschichtslehrer über die Art und Weise, wie historische Wahrheit gefunden wird, zu orientieren, — ihn historische Wahrheit finden zu lehren. Im einzelnen läfst sich ihre Gestaltung sehr verschiedenartig denken.

Diese These sei nach Besprechung der dritten eigentlich erledigt. Nur möchte er bitten, wenn jemand Thatsächliches oder etwas Besonderes mitzuteilen wisse über ein solches historisches Seminar, uns das nicht vorzuenthalten. Er habe verschiedene Mitteilungen bekommen, z. B. aus Leipzig, wo ihm eigentlich die Haut geschaudert habe über den nicht zu bewältigenden Reichtum.

These 5. Über die Vorlesungen für den künftigen Geschichtslehrer läfst sich nichts Allgemeines festsetzen. Wünschenswert wären zeitgemäfs erneuerte Vorlesungen über 'Philosophie der Geschichte'.

Er möchte zwei Wünsche äufsern. Der erste bestehe darin, dafs im Gegensatz zur heutigen überrealistischen Richtung der Geschichtswissenschaft dasjenige wieder zum Recht käme, was man früher Philosophie der Geschichte genannt habe, was sich zeitgemäfs sehr wohl wieder erneuern liefse, wobei man über das Detail hinweggehe und über die bewegenden Ideen und Kräfte der Menschengeschichte orientieren könnte. Er verspreche sich davon das, dafs der Geschichtsstudierende nicht so ganz im Detail hängen bleibe, wie es jetzt vielfach der Fall sei.

Und zweitens wünsche er, dafs an unseren Universitäten häufiger Vorträge gehalten würden über die neuere Geschichte von 1815—71; denn das werde man vom künftigen

Geschichtslehrer verlangen müssen, dafs er in der Geschichte der unserer Zeit unmittelbar voraufgehenden Periode gründlich orientiert sei.

These 6. Die Fachprüfung ist zu erleichtern. Die volle Fakultas in Latein und Griechisch schliefst von selbst die Fakultas für alte Geschichte in sich.

Bei dieser zeige sich das, was er vorhin gesagt habe. Sein Herr Korreferent verlange ein vierjähriges Studium der Geschichtswissenschaft und einen Nachweis der Befähigung durch eine doppelte Prüfung. Hier hätten wir das Spezialistentum auf frischer That. Es würde ihm sehr zu statten kommen, wenn er in Nürnberg sagen könnte, er habe seine These einer grofsen Versammlung von Schulmännern vorgelegt und dieser hätte er erklärt, wir sollten, wo wir noch ein Fleckchen examensfreier Erde hätten, dies sorgfältig wahren. Er frage, ob jemand glaube, dafs der Lehrer der Geschichte am Gymnasium u. s. w. ein vierjähriges Studium mit Diplomatik, Urkundenlehre und allen möglichen propädeutischen Wissenschaften nötig habe.

Professor Moldenhauer-Köln: Er könne sich da durchaus der These des Vorsitzenden anschliefsen, dafs ein solches Examen von Übel sein würde, und dafs die Fachprüfung durchaus erleichtert werden müsse, wie es auch kommen werde. Dafs aber Latein und Griechisch für alle Klassen die Fakultas für alte Geschichte einschliefse, könne er nicht zugeben; diese bedinge doch auch für den Geschichtslehrer eine andere Vorbildung als sie hier verlangt werde. Sie verlange doch ein Geschichtsstudium, welches nicht erreicht werde durch die klassische Philologie. Und das, was vorhin gesagt sei, man solle einen nur sofort ins Wasser werfen, er müsse sehen, wie er zurechtkomme, das gelte besonders für den Geschichtsunterricht. Deswegen sei er der Ansicht, dafs die Fakultas in der alten Geschichte besonders erteilt werde.

Der Vorsitzende: Es sei keine Gefahr vorhanden, dafs diese These in die neue Prüfungsordnung aufgenommen werde. Er wolle es nur als fernes und schönes Ideal hinstellen. Das aber müsse doch einleuchten, dafs ein junger Mann, der in dieser alten Welt so einheimisch sei, dafs man ihm die volle Fakultas geben könne, durch die stärkende Luft des Gymnasiums auch dahin gebracht werde, dafs er alte Geschichte werde vortragen können. Es werde natürlich, wie der Vorredner gesagt habe, dazu eine gewisse Geschicklichkeit gehören, dafs man den Stoff kürzer, mit Unterscheidung der ausführlicher zu behandelnden Partien, behandle u. s. w., aber dem stehe doch gegenüber, dafs die Philologie sich als ein Teil der grofsen Geschichtswissenschaft erweise; wir hätten an unseren Anstalten doch eine grofse Zahl von Lehrern, die davon ausgingen, dafs sie, wenn sie Caesar, Horaz u. s. w. dozierten, Geschichte betrieben.

Direktor Poppelreuter: Dann könne man es auch dahin ergänzen, dafs die, die volle Fakultas für alte Geschichte hätten, sie auch für alte Sprachen hätten.

Professor Didolff-Köln: Er stimme Professor Moldenhauer vollkommen zu. Man könnte sagen, dafs diejenigen, die volle Fakultas für die alten Sprachen hätten, gegebenenfalls mit dem Unterricht der alten Geschichte betraut werden könnten.

Direktor Thomé: Was er sage, wolle er nur bemerken, weil der Redner gesagt habe, die These würde der Versammlung vorgelegt, und er wolle sie dort vertreten. Würde man einem die Fakultas in Latein und Griechisch geben und er genüge nicht in der Geschichte, würde man ihm die volle Fakultas versagen.

Direktor Wehrmann-Kreuznach: Wenn mit der vollen Fakultas in den alten Sprachen die in der alten Geschichte verbunden wäre, dann wäre die Konsequenz die, dafs die volle Fakultas im Deutschen und in den neuen Sprachen die in der neueren Geschichte in sich schlösse. Wir müfsten den Unterschied scharf durchführen, den der Redner durchgeführt habe, und sagen, dafs, wenn einer Deutsch und die neuen Sprachen studiere, wie der Redner das von den alten Sprachen verlange, er auch im stande sein werde, neue Geschichte zu lehren.

Der Vorsitzende: Er könne dem Vorredner sagen, dafs er das, was derselbe gesagt habe, auch in seinem Bericht berühre; aber er wage allerdings nicht, die von dem Vorredner angeregte Frage sofort in bejahendem Sinne zu entscheiden.



Direktor Scheibe: Er wage es, den Worten des Direktors Wehrmann entgegenzutreten. Er freue sich, dafs der Vorsitzende mit der weiten, vielumfassenden Kenntnis es hier einmal wieder gründlich betont habe, dafs die Kenntnis der alten Geschichte sehr nötig sei für allen Geschichtsunterricht, wie wir ihn auf der Schule betreiben sollten. Er möchte sich durchaus dafür erklären, dafs der Redner recht habe, wenn er sage, die volle Fakultas in den alten Sprachen schliefse von selbst die Fakultas für alte Geschichte in sich. Er frage Professor Moldenhauer, welcher Examinator auf den Universitäten die volle Fakultas in den alten Sprachen gebe, ohne sich überzeugt zu haben, dafs der Prüfling in vollem Umfang Bescheid wisse in der alten Geschichte.

Direktor Schweikert-M.-Gladbach: Er sei der Meinung, dafs der sprachliche und geschichtliche Unterricht in einer Hand liege; ferner, dafs der Altphilologe auch in der Geschichte tüchtig sei und dafs nur ein solcher das Zeugnis bekomme.

Der Vorsitzende: An diesem Punkte wolle er stehen bleiben; er denke, dafs er mit wertvollem Material ausgestattet sei. Über die weiteren Thesen hoffe er im nächsten Jahre umgekehrt unserer Versammlung Bericht erstatten zu können, wie sie in Nürnberg von den versammelten Historikern aufgefafst und behandelt worden seien.

Dritter Punkt der Tagesordnung

Es folgt ein Vortrag von Oberlehrer Siebourg-Krefeld über seine Studienreise nach Italien. Da dieser Vortrag in diesen Blättern vollständig abgedruckt worden ist*), glauben wir nur bemerken zu sollen, dafs er bei der Versammlung die dankbarste Anerkennung fand und den Wunsch rege machte, dafs den Verhandlungen häufiger als geschieht ein so erfrischendes Element zugeführt werden möge.

Professor Hermes-Mörs: Er richte an die vorgesetzte Behörde die Bitte, daran denken zu wollen, dafs es, wie für den Neuphilologen England und Frankreich, so für den Altphilologen im höchsten Grade wünschenswert sei, Italien und Griechenland kennen zu lernen; deshalb möchte die Regierung die bisher sehr karg bemessenen Mittel zu solchen Studienreisen in gröfserer Fülle spenden und den Lehrern das Studieren der Antike auf deren eigenem Boden zum Nutzen der Schule ermöglichen.

Ein gemeinsames Mahl und am Abend die gewohnte Vereinigung ergänzte die Anregungen der Versammlung.

---

*) Jahrg. 1898 Heft 8 S. 415 ff.

LERNEN UND LEBEN AUF DEN HUMANISTENSCHULEN IM SPIEGEL DER LATEINISCHEN SCHÜLERDIALOGE

Von Aloys Bömer

Wenn Gustav Freytag in seinen Bildern aus der deutschen Vergangenheit das Schülerleben zu Beginn des 16. Jahrhunderts lebendig veranschaulichen will, läfst er den weit in der Welt umhergekommenen Thomas Platter die merkwürdigsten der von ihm in seiner Selbstbiographie verzeichneten Erlebnisse erzählen, und wo Ludwig Geiger in seiner Darstellung von Renaissance und Humanismus über die Schulen in Deutschland handelt, giebt er einen längeren Auszug aus dem Wanderbüchlein des Johannes Butzbach, der gleichfalls manche Stadt und manche Schule gesehen hatte, bevor er in den sicheren Hafen der Klostermauern einlief. Obschon wir die abenteuerlichen Fahrten dieser beiden Humanistenschüler wohl keineswegs mehr als typisch anzusehen haben für das Erziehungswesen der damaligen Zeit, wohnt ihren frisch aus dem eigenen Leben gegriffenen Erzählungen gleichwohl ein ganz besonderer Wert und Reiz inne gegenüber Schulordnungen, Schulgesetzen und anderen derartigen Schriftstücken theoretischer Natur, auf welche wir in vielen Fällen allein angewiesen sind, um uns ein Bild zu machen von den Lehranstalten früherer Zeiten. Für die Humanistenschulen aber sind wir in der glücklichen Lage, dazu auch noch aus einer anderen in ähnlicher Weise wie die Wanderberichte die wirklichen Zustände widerspiegelnden Quelle schöpfen zu können, nämlich aus den zahlreichen Sammlungen lateinischer Schülerdialoge, welche die Periode der wiederbelebten klassischen Studien gezeitigt hat. Zwar sind es nicht thatsächlich von den Knaben geführte und aus litterarischem Interesse aufgezeichnete Unterhaltungen, sondern von Lehrern zu didaktischen Zwecken verfafste Schriften, Übungsbücher der lateinischen Sprache, bestimmt, den Schülern als Muster für ihre in diesem fremden Idiome zu haltenden Gespräche zu dienen, aber die Lehrer haben sich so glücklich in den Knabenton herabgestimmt und die kleinen Genrebilder aus dem Schülerleben mit solcher Naturwahrheit gezeichnet, dafs wir über die Betrachtung derselben völlig vergessen, dafs wir künstliche Erzeugnisse vor uns haben. Die Verfasser haben beispielsweise nicht nur Musterknaben vorgeführt mit Betrachtungen über die Vorzüglichkeit der Schule und die Tüchtigkeit der Lehrer, sondern ohne Bedenken auch Taugenichtse erzählen lassen von allen möglichen dummen Streichen, die sie schon ausgeführt hatten oder noch im Schilde führten. Wenn mit solchen ungeratenen Schülern brave zusammengebracht wurden, welche jene von der Ungehörigkeit ihres Treibens überzeugten,

so war damit den Regeln der praktischen Pädagogik genügt; im übrigen war man keineswegs daran gebunden, nur Knaben sprechend einzuführen, sondern man konnte diese auch vor ihren Lehrern oder Eltern erscheinen und Lob oder Tadel in entsprechender Weise entgegennehmen lassen. In wohlberechnetem Streben nach Mannigfaltigkeit haben die Autoren zuweilen auch den Kreis des Schülerlebens ganz verlassen und allgemein interessierende Themata des täglichen Verkehrs oder jeweilig brennende Zeit- und Streitfragen behandelt. Ausführungen solcher Art, welche an sich von gröfstem kulturgeschichtlichen Werte sind, kommen für unsere Untersuchung nicht in Betracht; hier soll vielmehr lediglich das in den verschiedenen Dialogsammlungen aufgespeicherte, bisher wenig beachtete und zum Teil fast gänzlich unbekannte Material zur Ermittelung der Schulzustände unter sachlichen Gesichtspunkten vereinigt und für einen künftigen Darsteller des humanistischen Erziehungswesens bequem verwendbar gemacht werden.[1]) Wenn der Leser des öfteren Seiten des Schullebens behandelt findet, über welche ihn seine sonstigen Quellen im Ungewissen lassen, wenn ihm ein neuer Einblik ermöglicht wird in den Geist, der unter den Zöglingen der Humanistenschulen geherrscht hat, wird der Hauptzweck dieser Arbeit erfüllt sein.

Zunächst einige Worte über die Geschichte der Schülerdialoge. Sie waren nicht etwa eine völlig neue Schöpfung des Humanismus, sondern die Humanisten haben nur die Methode, von welcher sie im Mittelalter vereinzelte Ansätze vorfanden, als für ihre Zwecke besonders geeignet erkannt und mit einem dieser Erkenntnis entsprechenden Eifer gepflegt und sich nutzbar gemacht. Für ihre Schulen ist bekanntlich gerade das den mittelalterlichen gegenüber charakteristisch, dafs nicht mehr Jahre lang ermüdende und abschreckende Theorie mit allen möglichen Regeln und Ausnahmen der lateinischen Grammatik getrieben, sondern nur in möglichster Kürze die Quintessenz derselben vorgenommen und dafür frühzeitig zur Lektüre guter Klassiker und zu praktischer Übung der Sprache geschritten wird. Der praktischen Anleitung zum Sprechen waren aber eben die Schülerdialoge zu dienen bestimmt. Dafs man in unseren Schulen, nachdem im Laufe der Jahrhunderte immer mehr von ihr abgewichen war, beim Unterrichte in den fremden Umgangssprachen zur Methode der Humanisten zurückgekehrt ist und nach Anordnung der neuen Lehrpläne wieder frühzeitig

[1]) An anderer Stelle habe ich aus sämtlichen hergehörigen Dialogsammlungen kurze Auszüge gegeben und bei jedem Werke Nachrichten über seine Entstehung und das Leben seines Verfassers, sowie ein Verzeichnis aller mir bei meinen ausgedehnten Nachforschungen bekannt gewordenen Ausgaben mit Vermerk der Bibliotheken, welche ein Exemplar besitzen, vorausgeschickt. Auf diese Schrift möge hier ein für allemal verwiesen sein. Mit dem ersten Teile derselben sind vor einiger Zeit die 'Texte und Forschungen' der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte eröffnet worden (Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten. Auszüge mit Einleitungen, Anmerkungen und Namen- und Sachregister. Quellen für die Schul- und Universitätsgeschichte des 15. und 16. Jahrhunderts. 1. Teil. Vom Manuale scholarium bis Hegendorffinus c. 1480—1520. Berlin, J. Harrwitz Nachf. 1897). Der zweite druckfertig vorliegende Teil wird voraussichtlich noch in diesem Jahre folgen.

mit den Schülern 'Sprechen (Frage und Antwort) im Anschlufs an Gelesenes und Vorkommnisse des täglichen Lebens' übt, ist vielleicht das beste Zeugnis für die Zweckmäfsigkeit der von den Humanisten vorgenommenen Reform im Betriebe der damaligen universellen Umgangssprache.

Das älteste dem Humanismus angehörige Gesprächbuch ist das um 1480 verfafste, über damalige Universitätsverhältnisse sich verbreitende, unsere Trivialschulen aber nicht berührende 'Manuale scholarium'. Sein Verfasser ist nicht bekannt. Man hat dafür Paulus Niavis, eig. Paul Schneevogel, ausgegeben, jedoch mit Unrecht, denn dieser praktische Schulmann, der um das Jahr 1486 die Schule zu Chemnitz auf humanistische Bahnen leitete, hat nur eine neue Ausgabe des Buches veranstaltet. Wohl aber rühren als selbständige Schöpfungen nicht weniger als fünf andere Dialogsammlungen von ihm her, welche ihm den Ehrennamen des Vaters solcher Übungsbücher unter den Humanisten sichern. Eine von diesen Sammlungen kommt für uns nicht in Betracht, da sie für die Novizen eines Klosters bestimmt ist, die vier anderen aber gehören zu den wertvollsten Arbeiten auf unserem Gebiete. Sie führen die Titel:

1) Dialogus parvulis scholaribus ad latinum idioma perutilissimus oder Latinum idioma pro parvulis editum, c. 1486 entstanden[1]),

2) Latinum idioma pro scholaribus adhuc particularia frequentantibus, bald nach Nr. 1 verfafst und mit Nr. 3 und der Manuale-Ausgabe zu einem Sammelwerke unter dem Titel Latina idiomata vereinigt[2]),

3) Thesaurus eloquentiae,

4) Dialogus, in quo litterarum studiosus cum beano quarumvis praeceptionum imperito loquitur.[3])

Niavis ahmten in den ersten Jahren des 16. Jahrhunderts zunächst die beiden Schlesier Andreas Huendern und Laurentius Corvinus nach. Das Latinum idioma des ersteren erschien 1501[4]), das des letzteren 1503.[5]) Corvinus war seit 1499 an der St. Elisabeth-Schule zu Breslau als Lehrer thätig, Huenderns Wirkungsort zu ermitteln ist mir einstweilen nicht gelungen. Um die Wende des Jahrhunderts erschien auch als Anhang zu einer Hymnen- und Sequenzenausgabe von Hermann Torrentinus ein vereinzelter Dialog, bei welchem dem lateinischen Texte eine deutsche Übersetzung gegenübersteht: Collocutiones duorum puerorum de rebus puerilibus ad invicem loquentium.[6]) Eine Übertragung in die Muttersprache, durch welche die Gespräche an Brauchbarkeit für die Schüler nur noch gewinnen konnten, fügte

[1]) 17 datierte und 15 undatierte Ausgaben. Erste datierte: Basel 1489 (Br. Mus. London, H. u. St. B. München, U. B. Strafsburg).

[2]) 1 datierte und 3 undatierte Ausgaben. Datierte: Leipzig, Cachelofen 1494 (U. B. Breslau, K. B. Dresden, U. B. Göttingen, Br. Mus. London, H. B. Wien).

[3]) 4 Ausgaben ohne Jahr, von denen eine (U. B. Leipzig) bei Hain fehlt.

[4]) Olmütz, Baumgarten 1501 (U. B. Breslau).

[5]) 33 Ausgaben. Erste: Breslau, Baumgarten 1503 (U. B. Leipzig).

[6]) Ausgabe ohne Ort und Jahr (K. B. Haag).

auch der Münsterische Humanist Johannes Murmellius den Phrasen bei, welche er im 2. Kapitel seiner vielgebrauchten Pappa puerorum (1513) vereinigte.[1]) Einen ganz bedeutenden formellen Fortschritt, namentlich den ersten der genannten Werke gegenüber, bezeichnet das Gesprächbuch des Desiderius Erasmus, welches als kleine Phrasensammlung (Familiarium colloquiorum formulae) wider Willen des Autors von einem Bekannten 1518 veröffentlicht, nach zahlreichen Umarbeitungen und Erweiterungen im Jahre 1533 als eine umfangreiche Sammlung von Dialogen vorlag, die an Feinheit, Frische und Lebendigkeit der Darstellung seitdem nicht wieder erreicht worden sind (seit 1526: Familiarium colloquiorum opus).[2]) Während die Vorgänger des Erasmus nur hier und da das Gebiet des Schullebens verlassen haben, bilden bei diesem die eigentlichen Schülergespräche nur noch einen kleinen Bestandteil des grofsen Werkes. Dagegen kehrt Petrus Mosellanus, bekannt als Professor der griechischen Sprache an der Leipziger Hochschule, in seinen unter Anteilnahme von Johannes Poliander, dem Rektor der Thomasschule, verfafsten Paedologia (wohl 1517)[3]) mit Vorliebe wieder zum Universitäts- und Schulwesen zurück, desgleichen auch sein jüngerer Leipziger Kollege Christophorus Hegendorffinus in den durch die Paedologia angeregten und stark beeinflufsten Dialogi pueriles (1520).[4]) Eine Mittelstellung zwischen Erasmus und Mosellanus nimmt der Flamländer Hadrianus Barlandus ein, dessen Dialogi ad profligandam e scholis barbariem utilissimi 1524 erschienen.[5]) Der Hesse Hermannus Schottennius, welcher um 1525, als er seine Confabulationes tironum litterariorum[6]) veröffentlichte, Lehrer in Köln war, pflegt wieder die einfacheren, natürlicheren Formen des Schülergespräches. Noch weiter als er gingen in dieser Beziehung der humanistische Reformator der Sebaldusschule in Nürnberg, Sebaldus Heyden, und sein Nachfolger Jacobus Zovitius, Rektor zu Breda und Hertzogenbusch. Die Werke beider, von denen das erstere Formulae puerilium colloquiorum (1528)[7]), das letztere Colloquia[8]) betitelt ist, führen wieder eine deutsche Übersetzung neben dem lateinischen Texte. Von den Dialogi des wenig bekannten Jonas Philologus (vor

---

[1]) 40 Ausgaben. Erste: Köln, Quentel 1513 (H. B. Wolfenbüttel).

[2]) Über 500 Ausgaben, darunter Übersetzungen ins Deutsche, Englische, Französische, Holländische und Italienische. Erste Ausgabe der Formeln: Basel, Froben 1518 (H. u. St. B München), erste des vollendeten Werkes ebendaselbst 1533 (U. B. Freiburg, U. B. Gent, U. B. Strafsburg, K. B. Stuttgart).

[3]) 64 Ausgaben. Erste erhaltene datierte: Leipzig, Lotter 1518 (St. B. Augsburg, U. B. Breslau).

[4]) 2 Ausgaben von 1520: Leipzig, Schumann (K. B. Berlin, U. B. Erlangen, U. B. Jena, H. B. Wien) und Nürnberg, Peipus (H. B. Gotha, H. u. St. B. München, U. B. Strafsburg).

[5]) 17 Ausgaben. Erste: Löwen, Martinus Alostensis 1524 (U. B. Gent, U. B. Greifswald), spätere Drucke mit Zusätzen.

[6]) 27 Ausgaben. Erste: Augsburg, Ruff 1525 (U. B. München).

[7]) 40 Ausgaben. Erste: Strafsburg, Beck 1528 (B. des Germ. Mus. Nürnberg).

[8]) Erste Ausgabe wohl verschollen; verbesserter Druck: Antwerpen, Silvius 1570 im Anschlufs an Heydens Werk (U. B. Göttingen).

1529)[1]) schildert der wichtigste Schulverhältnisse von Deventer, wo der Verfasser wohl auch studiert hat. Einen neuen Schritt in der künstlerischen Manier des Erasmus that der Spanier Ludovicus Vives in seiner Latinae linguae exercitatio (abgeschlossen 1538).[2]) Die Dialogi des Neifser Rektors Nicolaus Winmannus (1544)[3]) sind mehr eine Anleitung zur guten Sitte, als ein Übungsbuch zum praktischen Gebrauche. Eine ethische Tendenz verfolgt auch Martinus Duncanus, Pfarrer und Schulmeister zu Wormer, in der Praetextata latine loquendi ratio (1552).[4]) Die letzte grofse Schöpfung des Humanismus auf unserem Gebiete sind die Colloquia scholastica des greisen Genfer Rektors Mathurinus Corderius (1564)[5]), unter dessen Händen die Schülergespräche noch einmal in ihrer alten und natürlichen Gestalt wiederauflebten.

Diese kurzen Angaben mögen genügen, um zu zeigen, welcher Zeit unsere verschiedenen Quellen angehören und von welchen Orten sie uns erzählen; denn die Natur der Sache brachte es mit sich, dafs die Verfasser ihren Aufzeichnungen zunächst die Verhältnisse der Schulen zu Grunde legten, an welchen sie lehrten — und die meisten von ihnen sind ja Schulmeister — oder welche sie aus sonstigen Erfahrungen, etwa von ihrer eigenen Schülerzeit her, kannten. Sehen wir nunmehr zu, was für ein Bild wir aus den Dialogen von den Schulzuständen der damaligen Zeit gewinnen, und zwar zunächst von den Einrichtungen der Schulen im engeren Sinne: vom Lernen, und dann vom Verhalten der Zöglinge aufserhalb der Schule, vom Leben. Schritt für Schritt soll dabei auf die jedesmalige Quelle verwiesen und hier zuvor einmal ausdrücklich betont werden, dafs nach Zeit und Ort vielfache Veränderungen in den verschiedenen Einrichtungen vorgenommen worden sind und demgemäfs gröfste Vorsicht geboten ist im Verallgemeinern von Zuständen, die man an einer einzelnen Anstalt oder in einem einzelnen Jahre angetroffen hat.

Wollte ein Knabe in eine Schule aufgenommen werden, so hatte er sich beim Rektor derselben zu melden und sein Anliegen vorzubringen. Die kleinen Kandidaten, deren uns namentlich bei Niavis und Huendern eine ganze Anzahl begegnet, nennen Namen, Geburtsort und, falls sie schon auf einer anderen Schule gewesen sind, den Grund ihres Wechselns. Dafs die meisten über den letzten Punkt Auskunft zu geben haben, ist ein Beweis dafür, dafs sich die Wanderlust der fahrenden Scholaren des Mittelalters bis in die Zeit des Humanismus hinein fortgeerbt hat, wenngleich solche Beispiele der Unstetigkeit, wie sie

---

[1]) 7 Ausgaben. Erste mir bekannte: Mainz, Schöffer 1529 (U. B. Breslau, U. B. Freiburg).

[2]) 103 Ausgaben. Originalausgabe, Paris 1539, wohl verschollen, noch aus demselben Jahre Drucke von Basel, Winter (St. B. Augsburg, K. B. Erfurt, U. B. Freiburg, U. B. Jena, U. B. Königsberg, K. B. Stuttgart, H. B. Wolfenbüttel, U. B. Würzburg) und von Lyon, J. et F. Frellcei (L. B. Cassel).

[3]) Ausgabe: Breslau 1544 (St. B. Breslau, U. B. Breslau).

[4]) 2 Ausgaben. Erste: Antwerpen, Latius (1552) (K. B. Antwerpen, U. B. Löwen, H. u. St. B. München).

[5]) 106 Ausgaben. Erste von H. Stephanus 1564 (U. B. Jena).

Thomas Platter und Johannes Butzbach in ihren oben erwähnten Selbstbiographien geben, doch damals jedenfalls schon zu den Ausnahmen gehört haben. Wenn bei Niavis (II 2) ein Schüler den Lehrer um Entlassung bittet und als Grund angiebt, er habe gehört, daſs es für einen Knaben von Vorteil sei, sich in der Welt umzusehen und verschiedene Schulen kennen zu lernen, warnt der Lehrer ausdrücklich vor dieser übeln Gewohnheit, die einem soliden Studium in keiner Weise förderlich sei, möchten auch manche für dieselbe eintreten. Stand der Aufnahme eines Knaben nichts im Wege, so machte der Rektor ihn auf seine wichtigsten Pflichten aufmerksam, und er hatte Folgsamkeit in allen Dingen zu versprechen. Der Eintritt fand in der Regel am Tage des hl. Gregorius, des Patrons der Studierenden, statt (Schott. 74). Für die übrigen Schüler war dieser Aufnahmetag ein Festtag. Martin erzählt bei Schottennius (42) seinem Freunde Nikolaus voller Freude, daſs bei ihm im Hause ein Knabe wohnte, der sich in die Schule aufnehmen lassen wollte und ihnen durch Zahlen des 'introitus' einen freien Nachmittag verschaffen würde. Für die Aufgenommenen, welche am Orte fremd waren, bestand die erste Sorge darin, sich ein passendes Unterkommen zu verschaffen. Ein solches konnten sie entweder beim Rektor oder seinen Gehilfen in der Schule oder auch bei anderen Leuten in der Stadt finden. Die Bürger müssen zeitweilig kein besonderes Verlangen nach ihnen gehabt haben, denn Niavis (a. a. O.) läſst einen Ankömmling aufmerksam darauf machen, daſs er sich ja seinen Wirtsleuten gegenüber recht ordentlich betragen möchte, da dieselben augenblicklich einen gewissen Widerwillen gegen die Schüler hätten und geneigter wären, sie vor die Thüre zu setzen als aufzunehmen. Näheres über die Wohnungsverhältnisse später.

Über die Lehrkräfte finden sich abermals bei Niavis vereinzelte bemerkenswerte Notizen. An der Spitze der Schule stand der Rektor, der, wie auch schon im Mittelalter, für eine bestimmte Zeit, meist für ein Jahr, vom Pfarrer oder vom Stadtrate, je nach dem Charakter der Anstalt, gemietet wurde. Gefiel er nicht, so wurde er nach Ablauf seiner Frist einfach nicht wieder angenommen, falls er nicht so gescheit war wie Niavis, der in Chemnitz, als er bemerkte, daſs er Widersacher im Stadtrate hatte, sich überhaupt nicht wieder zur Wahl stellte, um seinen Feinden keinen Triumph über sich zu vergönnen. Konnexionen thaten auch damals schon bei Erlangung der Ämter das Ihrige. In Beherzigung dieses Umstandes erscheint bei Niavis (III 7) ein Bewerber um das Rektorat bei einer einfluſsreichen Persönlichkeit des Ortes und bittet, ein gutes Wort für ihn einzulegen. Er ist aus Meiſsen, hat die Universität Leipzig besucht und dort das Baccalaureat erlangt. Zuletzt ist er Gehilfe bei einem Rektor gewesen. Nachdem der Gönner sich vergewissert, daſs er auch im Gesange genügend ausgebildet sei, rät er ihm, am folgenden Tage im Kapitel sein Anliegen 'erecta fronte et liberali voce' vorzutragen, dann könne er seiner Fürsprache sicher sein. An einer anderen Stelle bei Niavis (III 10 u. 11) bedankt sich ein neu angenommener Rektor in einer feierlichen Antrittsrede beim Pfarrer und den weisen Männern vom Stadtrate — beide

nennt er seine Herren — für seine Anstellung und gelobt ihnen Gehorsam in allen Dingen. Dann hält er eine noch längere Ansprache an seine Schüler, gemahnt sie an ihre Pflichten und erklärt, dafs er sich in üblicher Weise für seinen Unterricht Gehilfen (collaterales) auserlesen werde. Einen tüchtigen Baccalaureus habe er sich bereits gedungen, dem die Schüler denselben Gehorsam schuldig wären, wie ihm selbst. Der Baccalaureus erhält die Befugnis 'legendi, exercendi officium praeceptionemque resumendi, corrigere, utcunque libuerit, canendi munus ... prospiciendique chori solemnitatem' und als Symbole seiner Gewalt eine Rute und einen Stab. Den Chorgesang der Knaben bei den gottesdienstlichen Handlungen, dessen Leitung hier dem Baccalaureus übertragen wird, dirigierte sonst gewöhnlich ein besonderer Gehilfe, der Kantor, der übrigens nach Bedarf auch am Sprachunterrichte teilnahm. Wir hören z. B. einen Kantor 'in parte Donati' examinieren (Niav. I 4). Aufserdem pflegten auch die älteren Schüler als Vorsteher einzelner Abteilungen (loca) — daher wohl ihr Name locati — den Rektor bei seiner Arbeit zu unterstützen.

Von den Gegenständen des Unterrichts wird verhältnismäfsig nur wenig gesprochen. Am wichtigsten sind wieder die Nachrichten bei Niavis, weil seine Wirksamkeit in Chemnitz gerade in die Zeit fällt, da der Humanismus in Deutschland mit der hergebrachten mittelalterlichen Lehrmethode in den Schulen um die Herrschaft zu ringen begann. Im Mittelpunkte des Unterrichts blieb die lateinische Sprache stehen. Als Kriterium für den Sieg der neuen Richtung pflegt man mit Recht die Abschaffung des Doctrinale von Alexander de Villa Dei anzusehen, der bekannten in 2645 leoninischen Hexametern abgefafsten Grammatik, welche seit ihrer Veröffentlichung im Jahre 1199 fast drei Jahrhunderte lang die Schulen der civilisierten Welt als Hauptlehrbuch der lateinischen Sprache nach Absolvierung der Ars minor des Donat beherrscht hat. D. Reichling giebt in der Einleitung zu seiner neuen vorzüglichen Ausgabe des Werkes (Mon. Germ. Paed. XII) eine Geschichte desselben, in deren Verlauf der von Italien begonnene Kampf der Humanisten gegen das Produkt der Scholastik das gröfste Interesse beansprucht. Seine umfangreichen Untersuchungen haben Reichling zu dem Resultate geführt, dafs unter den Universitäten des damaligen Deutschlands zuerst Wien (1492), unter den Partikularschulen zuerst die Domschule zu Münster, und zwar unter dem Einflusse des Murmellius in den ersten Jahren des 16. Jahrhunderts, den Bruch vollzogen haben. Dieses Ergebnis werfen die Nachrichten bei Niavis, wenigstens was den zweiten Teil angeht, völlig über den Haufen. Niavis hat bereits am Schlusse der achtziger Jahre des 15. Jahrhunderts, also um die Zeit, als der alte Hegius gegen gewisse Kommentare des Doctrinale zu eifern begann, mit dem ganzen Werke aufgeräumt. Nachdem er schon in der Vorrede zu seiner ersten Dialogsammlung vor den Ratsherren von Chemnitz offen ausgesprochen hat, dafs die Knaben bisher viel zu lange mit der Erlernung der Casus und Tempora hingehalten worden wären, benutzt er später in den Gesprächen selbst jede Gelegenheit, um die mittelalterlichen Lehrbücher dem Spotte preiszugeben und eine praktische Unterrichtsmethode verfechten zu lassen. Im 9. Kapitel des

Thesaurus beweist z. B. ein humanistisch gebildeter Baccalaureus einem nach scholastischem Brauche angelernten Locatus, daſs die Modi significandi (die bekannte philosophische Grammatik des 13. Jahrhunderts), Eberhardus (der Verfasser des 12 Jahre nach dem Doctrinale erschienenen Graecismus) und Alexanders 'compilatio' die Knaben noch dümmer machten als sie gewesen. Im 19. Dialoge desselben Werkes empfiehlt derselbe Baccalaureus angelegentlichst eine aus Italien eingeführte Grammatik, aus welcher die Schüler kurz die Grundzüge der Sprache erlernten, um dann gleich die Klassikerlektüre zu beginnen. Am empfindlichsten hat Niavis die Vertreter der alten Richtung in seinem 'Dialogus, in quo litterarum studiosus cum beano quarumvis praeceptionum imperito loquitur' gegeiſselt, indem er ihnen bei Verfechtung ihres Unterrichtsprinzips das haarsträubendste lateinische Kauderwälsch in den Mund legt, während er seinen Sprecher, den Baccalaureus Florinus, die Sprache beherrschen läſst, so gut es ihm sein eigenes Können nur gestattete. Im 3. Dialoge des genannten Büchleins beschreibt der unglückselige Locatus Scaninder seine Lehrthätigkeit mit den Worten: 'Primo oportet iuvenes mihi supra dicere, tunc ego legi registrum et absentes corrigo et tunc, quando hoc est finis, ego audio in partem Donati et scribo illud parvum latinum; tunc quando mihi supra dicunt, ego mitto eos domi.' Als ihn Florinus darauf nach mehrfacher Wechselrede erbärmlich abführt, weiſs er zu seiner Entschuldigung nichts zu sagen, als: 'Haec est unum simplex schola; putas, quod sit in alta schola, in quo tu studisti?' Der traurige Held des ersten Gespräches, der Bacchant Scoribal, hat zwei Knaben, denen er seine Weisheit mitteilt. Diese sogenannten 'Schützen', deren armseliges Los uns aus Platters und Butzbachs Erzählungen zur Genüge bekannt ist, erbetteln für ihn den Unterhalt, und dafür bringt er ihnen die Casus und Tempora bei, natürlich im Anschlusse an Alexander, über dessen erstem Teile er selbst 'nicht lange', d. h. nur 15 Jahre gesessen hat. Nach dem Unterrichte geht er mit biederen Genossen zum Biere zu Kuntz Knoblach. 'Ille libenter propinat bonum cerevisiam, et quando modicum bibimus, tunc venit femina et portat nobis caseum et panem, et quando bibimus per totum diem, tunc unus vix pertzechavit quatuor denarios.' Wenns zur Vesper läutet, muſs er zur Kirche, und 'quando vesperae sunt ex', gehts wieder ins Wirtshaus, und wenn der Abend kommt, zum Rocken. Dann beginnt erst das rechte Vergnügen. 'Quando famulae domus exlaboraverunt, et tunc in nocte vadunt ad unum domum et solent nere, hoc vocant: ad colum. Et veniunt tunc socii ad causerias suas et accipiunt ad brachias et dant sibi os et palpant ad mamillam. Hoc facit uni ita bene, quod tu non credis. Facitis hoc etiam in magna schola vestra?' — Natürlich sind hier die Farben recht dick und absichtlich von Niavis aufgetragen, aber die Stellen beweisen doch, wie energisch er dem alten Schlendrian auf den Leib gegangen ist und seine Reform vertreten hat. Von dem Unterrichtsplan seiner eigenen Schule läſst er im 3. Kapitel der zweiten Dialogsammlung in zwei verschiedenen Fassungen erzählen. Das erste Mal überredet der Schüler Esculus den Albinus, welcher von Nürnberg kommt — Esculus macht bei dieser Gelegenheit eine spöttische

Bemerkung über die bekannte Schlauheit der Nürnberger Schüler — und auf dem Wege nach der damals weitberühmten Zwickauer Schule ist, bei ihnen in Chemnitz zu bleiben. Sie lernten hier zuerst die Deklination und läsen dann neben einigen dialektischen Traktaten des Petrus Hispanus und dem Kommentar des Scotus zu den Praedicabilia des Porphyrius den Laelius von Cicero. Nach der Vesper aber studierten sie aus dem Latinum idioma, dem Übungsbuche ihres Lehrers. In der zweiten Fassung hat Albinus wegen der Pest die Schule zu Halle verlassen, die er nicht genug rühmen kann. Der Lehrer habe ihnen dort die Dialektik des Petrus Hispanus von Anfang bis zu Ende 'sole clarius' erklärt, sodann 'parvulum philosophiae naturalis' und in der Grammatik die 'Modi significandi' und einen 'moralis autor pro declinatione' (Cato). Diesem Programme gegenüber, das sich noch gänzlich in den mittelalterlichen Traditionen bewegt, preist Esculus diesmal ausdrücklich die Humanitätsstudien, die 'ars, quae docet epistolarem rationem et bene et decore loqui', die bei ihnen am Orte blühte. Sie läsen nämlich den Laelius Ciceros, des Vaters der Beredsamkeit, erhielten Unterricht im Briefschreiben — auch für diesen Zweck hat Niavis praktische Handbücher geschaffen — und übten an der Hand eines Schriftchens, das ihr Lehrer Latinum idioma nenne, lateinische Unterhaltung. Als Albinus das Wort Humanitätsstudien hört, preist er den Tag glücklich, der ihn hergeführt, denn er hätte schon viele Länder durchwandert und vergeblich nach dem Studium gesucht, das er hier gefunden.

Im Vergleich zu diesen Nachrichten bei Niavis haben die gelegentlichen Bemerkungen über den Sprachunterricht in den Dialogbüchern der späteren Zeit, nachdem der Humanismus schon überall siegreich durchgedrungen war und der Schulunterricht an seinen verschiedenen Heimstätten einheitlicher gestaltet zu werden begonnen hatte, nur untergeordnete Bedeutung. Aus diesen späteren Jahren liegen auch in Schulordnungen u. s. w. Urkunden vor, die ein genaueres Bild von den Unterrichtsplänen an den einzelnen Orten zu geben vermögen. Es sei deshalb hier nur kurz erwähnt, daſs Mosellanus (9) und Hegendorffinus (10) von Leipziger Schulen erzählen lassen — damals war zum lateinischen Unterricht natürlich schon der griechische hinzugetreten, und zwar wurden die Grundzüge beider Sprachen nach Quintilians Vorschrift zusammen gelehrt —, Jonas Philologus (3) von der Deventer, Duncanus (46) von der Wormer und Corderius wiederholt von seiner Genfer. Beachtung verdienen ein paar Notizen über Aufführungen klassischer Dramen bei Barlandus (6/7 und Zusätze von 1527, 1). Im Jahre 1506 ist die Hecuba des Euripides in lateinischer Übersetzung des Erasmus zu Löwen im Gymnasium Standonicum von den Schülern aufgeführt worden. 1524 hat, ebenfalls zu Löwen, eine öffentliche Darstellung der Hecyra des Terenz stattgefunden. Wenn Barlandus sich veranlaſst sieht, die Aufführung dieser antiken Stücke als ein vorzügliches Mittel nicht nur zur Begeisterung der Jugend für das Studium, sondern auch zur Anfeuerung der Tugend und Verabscheuung des Lasters zu preisen, so ist das ein Beweis dafür, daſs in Löwen ebensowenig Widersacher solcher Darstellungen gefehlt haben wie an anderen Orten. Wo vom lateinischen Unterrichte die Rede ist, möge gleich

bemerkt werden, dafs die Einübung der Casus und Tempora den Schülern oft furchtbare Schläge gekostet hat. Diese Tradition war uralt, jedenfalls schon älter, als der 'schlaglustige' Orbilius im alten Rom. Aus dem Mittelalter sind Dutzende von Beispielen für die Prügellust der Lehrer auf uns gekommen, und dafs auch die humanistische Reform, welcher es zu einem besonderen Lobe gereicht, eine freundlichere Methode des Unterrichts erstrebt zu haben, nicht auf einmal alle Mifsbräuche beseitigt hat, beweist der Umstand, dafs auch bei Niavis noch, obwohl er ausdrücklich eine humane Behandlung verteidigen läfst (III 19), in den Dialogen ganz unbarmherzig darauf losgeschlagen wird. Da hören wir, um nur ein Beispiel anzuführen, dafs ein Locatus den Schüler Rudolf bei der Erklärung des Donat in einer Stunde nicht weniger als sechsmal derartig geprügelt hat, dafs vom Rücken bis auf den Knöchel kein heiles Fleckchen mehr zu sehen gewesen ist (III 19). Ein ähnliches Liedlein können viele von den Knaben singen. Übrigens beschränkten sich die Schläge natürlich nicht auf die Grammatikstunde. Diese war nur ganz besonders verhängnisvoll. Ein Kantor haut nach einem verunglückten Chorgesang vor Wut seinen Stock auf den Schülern entzwei, bei welcher Gelegenheit Petrus de Franckendorff einen Höcker auf dem Kopfe, Nikolaus, der Sohn des Richters, einen geschwollenen Rücken davonträgt (II 5). Ausdrücklich betont wird, dafs es strenge verboten sei, den Eltern Anzeige von den Mifshandlungen zu machen (I 4). Gänzlich zu entbehren ist die körperliche Züchtigung beim Unterrichte der Kleinen in den meisten Fällen nicht, und deshalb hat auch der Humanismus sie nicht völlig aufgegeben. Noch bei Erasmus (Euntes in ludum litt.) klagt ein Schüler, dafs der Lehrer, falls er seine Lektion nicht könne, seine 'nates' nicht mehr schone, als wenn sie von Leder wären, und als sich bei Barlandus (2) bei einem Spaziergange ein Knabe darüber wundert, dafs sein Lehrer nicht ordentlich mehr gehen könne, macht sein Freund die sehr bezeichnende Bemerkung, dafs ein alter Schulmeister mehr Kraft in den Händen habe als in den Beinen.

Eine besondere Menge von Schlägen setzten auch die grofsen Strafgerichte ab, von denen wir bei Niavis (I 6) Zeuge sind. Einmal oder vielleicht noch öfter in der Woche — bei Mosellanus (16) ist der Freitag der Unglückstag — wurde nämlich vom Lehrer und seinen Gehilfen zu Gericht gesessen über die Unarten der Schüler aufserhalb des Unterrichts. Als ein grofses Verbrechen galt bei den Humanisten bekanntlich der Gebrauch der Muttersprache. Es wurden eigene Wächter unter den Knaben ausgewählt, die streng darauf zu achten hatten, dafs ihre Mitschüler überall, selbst bei den Spielen und Erholungen, sich der lateinischen Sprache bedienten. Wer in der Muttersprache redete, machte sich des Barbarismus, wer ein schlechtes Latein sprach, des Soloecismus schuldig (Murm. 44; Zov. 4). Die mit dem Aufpasseramte betrauten Schüler hiefsen 'Corycäer' — der Name ist von den Seeräubern herübergenommen, Erasmus hat ihn in seinen Adagien (I 2, 44) ausführlich erklärt — (Mos. 16; Hegend. 2; Schott. 20; Heyd. 10; Dunc. 1 u. 2) oder 'Observatores' (Viv. 8; Cord. wiederholt) oder 'Monitores' (Phil. 3). Corderius wählte diese

jedesmal für einen Monat aus, er läſst einmal (III 6) einen Rektor eine groſse Ansprache an die Auserwählten über ihren Beruf halten. Daſs dieses Denunziantenwesen den Schülern gründlich verhaſst war, können wir ihnen nicht verargen, ja wir empfinden sogar im stillen eine kleine Freude mit ihnen, wenn es ihnen einmal gelungen ist, den Spion zu überlisten. Bei Vives (8) haben sich ein paar Knaben, während sie studieren sollten, über Stadtneuigkeiten unterhalten, da bemerken sie auf einmal in allernächster Nähe den Observator, stellen sich gleich, als hätten sie ein wissenschaftliches Gespräch geführt, und befragen den Aufpasser über eine schwierige Vergilstelle, worauf dieser, ihren Fleiſs lobend, die gewünschte Auskunft aber, wohl aus gutem Grunde, nicht erteilend, von dannen geht. Bei Duncanus (2) sind die Schüler in einer ähnlichen Situation nicht so gewitzigt. Sie versichern auch, eine gelehrte Disputation gehabt zu haben, wissen aber, als der Corycäer nach dem Thema fragt, nichts zu antworten. Knaben also, welche bei solchen Vergehen ertappt waren oder bei irgend welchen anderen Unarten, etwa wenn der eine dem anderen das Buch fortgeschoben, mit dem dieser seinen Platz in der Schule hatte belegen wollen (Niav. I 3 u. 4; Heyd. 20), wenn er ihm die Schuhe besudelt ('calceos comminxit' Murm. 47), die Bücher bespuckt (Murm. 48), das Tintenfaſs umgegossen (Niav. I 6) u. s. w., hatten sich bei den Strafgerichten, wie sie Niavis an der angeführten Stelle beschreibt, zu verantworten. Hier stand immer ein Knabe, der sogenannte Custos, mit der Rute bereit, um sogleich die Urteile auszuführen. Diese lauten meistens sehr lakonisch, z. B. 'Custos, flecte eum!' oder 'Custos, ut assis viminibus!' Beim Prügeln giebt es noch wieder nach der Gröſse des Verbrechens besondere Abstufungen. Das eine Mal werden alte, das andere Mal frische Ruten verwendet, hier wird ein Sünder nur ein wenig, dort 'ad medium usque dorsi' entkleidet. Huendern (4) läſst das Custodenamt jede Woche und zwar am Samstag nach der Vesper zusammen mit den sonstigen kleinen Geschäften, z. B. der Wache über die Gesangbücher, unter die Knaben verteilen. Neben dem Verwalter der Rute werden noch zwei Knaben ausgewählt, welche die Strafwerkzeuge zu präparieren haben.

Auſser den Sprachen bildeten Lesen, Schreiben und Singen zunächst noch die einzigen Unterrichtsgegenstände der Humanistenschulen, erst später wurden auch Rechnen, Geschichte, Geographie u. s. w. in ihren Lehrbereich hineingezogen.

Vom Lesen und Schreiben, das auch wieder nur als eine notwendige Vorübung zum Erlernen der Sprache angesehen wurde, hören wir bei Vives (5 u. 10), freilich sind die Schüler, welche er uns vorführt, wie es scheint keine kleinen Knaben, die eben in die Schule kommen, sondern ältere, die sich privatim in den genannten Künsten unterrichten lassen wollen. Der Leseschüler muſs die A-B-C-Tafel in die linke Hand nehmen und den Griffel in die rechte. Der Lehrer nennt einen Buchstaben, diesen hat er auf der Tafel zu zeigen und dann genau so nachzusprechen, wie der Unterweiser es ihm vorgemacht hat. Die praktischen Übungen werden von theoretischen Auseinandersetzungen über den Charakter der verschiedenen Buchstaben, ihre Einteilung

in Vokale und Konsonanten u. s. w. begleitet. — Der Schreibunterricht beginnt mit kurzen Bemerkungen über die Entwickelung der Schrift von den ältesten Zeiten an. Dann folgen praktische Unterweisungen über das Anspitzen der Feder und ihr Halten beim Schreiben. Will man schnell schreiben, so faſst man sie nur mit dem Daumen und dem Zeigefinger, nach Sitte der Italiener, sonst, namentlich wenn die Züge kräftiger werden sollen, nimmt man noch den Mittelfinger dazu. Bezüglich der Tinte billigt der Lehrer nur bei den tragbaren Tintenfässern das Hineintauchen eines Schwämmchens, bei den feststehenden sei ein solches nicht vonnöten und füglich, da leicht Fasern an der Feder haften blieben, zu widerraten. Wenn die Tinte trocken geworden war, muſs es unter den Knaben eine verbreitete Unsitte gewesen sein, Urin hinein zu lassen, denn nicht nur bei Vives empfiehlt ein Schüler dieses Mittel als probat, sondern auch bei Erasmus, wo von der Vorbereitung zum Schreiben die Rede ist. An Papier wird für den gewöhnlichen Gebrauch Briefpapier empfohlen, das in bester Qualität aus Italien und in schlechterer auch aus Frankreich, das Buch zu c. 8 Pfennigen, eingeführt werde. Ein oder das andere Stück Löschpapier gäbe es dazu noch gratis. Zur Übung im Schreiben giebt der Lehrer zunächst das A-B-C auf, dann silbenweise abgeteilte Wörter und endlich einen ganzen Satz. Nachdem die Knaben fünf- oder sechsmal die betreffende Vorschrift nachgeschrieben haben, zeigen sie dem Lehrer ihre Arbeit, und dieser macht sie auf die Mängel aufmerksam, z. B., um nur eins hervorzuheben, daſs sie alle Buchstaben miteinander verbunden hätten, was nur bei den geschwänzten *a*, *l* und *u* und denen mit einem Striche *ſ* und *t*, jedoch nicht bei den gerundeten *p* und *o* erlaubt sei. Nach der Korrektur giebt es eine neue Vorschrift. — Unwesentliche Ergänzungen zu diesem zusammenhängenden Unterrichte bei Vives bilden die zahlreichen zerstreuten Notizen bei Corderius, der die Gesprächsthemata über Tinte, Feder und Papier bis zum Überdrusse variiert. Beachtenswerter sind ein paar Stellen bei Zovitius (3), wenn sich z. B. Cornelius darüber verwundert, daſs Andreas 'teutonicam scriptionem = duyts schrift' oder 'litteras senatorias = schepen brieven' lesen kann. Für die neuen 'ductiles litteras = treckletteren' schwärmen beide nicht, Cornelius erscheinen sie 'labyrinthiacae'.

Den Gesang leitete, wo ein solcher angestellt war, der Kantor. Gesungen wurde bei den gottesdienstlichen Handlungen. Wenns viele Festtage gab, namentlich in der Weihnachtszeit, häuften sich die Singpflichten so, daſs die Knaben mit Schrecken an die Kirche dachten (Mos. 10 u. 24; Hegend. 4). Zeugen einer verunglückten Gesangprobe sind wir bei Corvinus (7): Ein Kantor, der bisher immer ein einziges abgedroschenes Lied hat singen lassen, das angefangen den Leuten zum Gespötte zu dienen, übt auf Befehl und in Gegenwart des Rektors mit den Schülern ein paar neue Antiphonen und Responsorien ein. Mopsus soll Tenor singen, Euryalus Diskant, Amyntas Baſs. Die andern haben zu schweigen. Amyntas hat eine lange Pause, die hält er aber nicht ein, dazu brummt er so rauh in den Bart, daſs ihn kein Mensch verstehen kann. Für ihn muſs Davus singen, während an Mopsus Stelle Corydon treten

soll. Doch der singt, als wenn er unter den Ziegen grofs geworden wäre, auf der Stelle mufs er Dametas Platz machen. Dametas kennt aber das Lied überhaupt nicht, er hat eine Zeit lang in der Schule gefehlt. Auch Meliboeus vermag nicht auszuhelfen. Da reifst dem Kantor die Geduld, und er schickt den Kustos ab, dafs er für einen Obolus frische saftige Ruten hole. Sobald diese da sind, mufs der Kustos den ersten der Schlingel zwischen die Beine nehmen und solange festhalten, bis der Kantor seine Wut an ihm gekühlt hat. Erst die Dazwischenkunft eines Fremden macht der furchtbaren Prügelei ein Ende. Der Gesang, um dessentwillen der oben schon erwähnte Kantor (Niav. II 5) so auf die Knaben losgeschlagen hat, mufs übrigens ebenso jämmerlich gewesen sein, denn unter dem Volke — dieses Mal handelte es sich also nicht um eine blofse Probe — hat sich, wie es an der betreffenden Stelle heifst, ein unwilliges Gemurmel erhoben.

(Schlufs folgt.)

GRAMMATICI MILITANTES[1])

Von Armin Dittmar

Ein Buch über den Unterricht in den alten Sprachen aus Paul Cauers Feder und Oskar Jäger gewidmet, ist von vornherein der Aufmerksamkeit aller Lehrer dieser Sprachen sicher. Auch über die allgemeine Tendenz eines solchen Buches kann kein Zweifel sein, zumal wenn schon der Titel Grammatica Militans in seiner durchsichtigen Beziehung zur Ecclesia Militans die Vermutung nahelegt, dafs wir nicht in einen Kampf gegen die Grammatik hineingeführt werden, sondern dafs es sich um eine energische Verteidigung dieser Wissenschaft handelt.

In der That, auch Cauers Buch ist eine begeisterte Rede Pro Domo, auch Cauer kämpft, Gelehrter und Schulmann zugleich, mit scharfer Klinge für seine Ideale, jede Blöfse des Gegners ausspähend und jeden Vorteil der eigenen Stellung ausnützend. Man merkt es dem gelehrten Herrn Verfasser an, dafs er bei den Soldaten manches gelernt hat, vor allem auch die Kunst, nie den guten Humor zu verlieren. Es thut einem wohl, dafs es gegenüber dem vielfach in unseren Kreisen herrschenden Pessimismus doch noch Männer giebt, welche die Ansicht vertreten, dafs das Sterbestündlein der Studia humaniora noch keineswegs geschlagen hat, dafs vielmehr der Unterricht in den alten Sprachen nach wie vor, ja mehr noch als gegenwärtig, einen breiten Raum in der Jugenderziehung einnehmen mufs.

Das Ziel des Buches aber ist zu zeigen, dafs es die Grammatik verdient, aus ihrer niedrigen Magdsstellung, zu der sie in neuerer Zeit degradiert worden ist, wieder emporgehoben und als selbständiges Glied in die Reihe der übrigen Unterrichtszweige aufgenommen zu werden, dafs der grammatische Unterricht eine wichtige Mission innerhalb des geistigen Lebens unserer Zeit zu erfüllen hat, nämlich zur Kräftigung und Klärung, zur tieferen und feineren

---

[1]) 1) Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiet des lateinischen und griechischen Unterrichts. Von Paul Cauer. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 1898. 2) Lateinische Schulgrammatik. Bearbeitet von J. H. Schmalz, Gymnasialdirektor in Rastatt, und C. Wagener, Gymnasiallehrer in Bremen. Ausgabe B. Vierte Auflage. Bielefeld und Leipzig. Verlag von Velhagen und Klasing. 1898. 3) Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax von Ernst Schwabe, Oberlehrer an der Fürsten- und Landesschule zu St. Afra, Meifsen. Heft 1. Systematisch geordneter Teil. Heft 2. Freie Aufgaben. Leipzig. Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1896. 4) Stilistische Übungen der lateinischen Sprache von Ernst Berger. Achte Auflage, neu bearbeitet von Professor Dr. H. J. Müller, Direktor des Luisenstädtischen Gymnasiums zu Berlin. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 1898.

Bildung des Geistes zu dienen. Wenn aber dieses Ziel erreicht werden soll, so mufs der grammatische Unterricht vertieft werden, und zwar vor allem mit Hilfe der Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft.

Weit holt der Verfasser aus, vorsichtig klärt er das Gelände auf. Zunächst hält er eine Musterung über das grammatische Handwerkszeug, d. h. über die grammatischen termini technici. Schon hierbei zeigt sich der im ganzen Buche vorwaltende gesunde Konservativismus, der das bewährte Alte beizubehalten und zu vertiefen strebt, ungestümen Neuerungen aber abhold ist. So wird z. B. die vielfach herrschende Neigung bekämpft (siehe die Deeckische Schulgrammatik!), die grammatischen Termini zu verdeutschen, das vielgescholtene Cum inversum dagegen wird mit Geschick verteidigt, die Begriffe Logisches Subjekt und Prädikativ werden geklärt, die Ausdrücke Effiziertes und Affiziertes Objekt sowie Wortstock empfohlen.

Ein lebhaftes Vorpostengefecht entspinnt sich in den nächsten Abschnitten, wo der Verfasser mit Humor und Satire ein paar Schlagworten der modernen Pädagogik zu Leibe geht. Er warnt zunächst vor den Gefahren einer allzu mechanischen Anwendung des induktiven Lehrverfahrens und zeigt, dafs auch die Deduktion ihr Recht hat. Wer bei der Induktion nicht vorsichtig zu Werke geht, gleicht jenem Engländer, der mit der Überzeugung nach Hause reiste, dafs es in Heidelberg immer regne, weil er es zweimal so gefunden hatte. Wer die Deduktion ganz beiseite läfst, verkennt den Heifshunger des Sextaners, der raubt dem Knaben die Genugthuung, gelegentlich einen herzhaften logischen Schlufs durch den Erfolg bestätigt zu sehen. Wie die Deduktion so wird von den Neueren auch die Synthese als unpädagogisch über Bord geworfen. Cauer hingegen warnt mit Recht nachdrücklich davor, die Sprache immer nur von einer Seite zu betrachten, vielmehr soll das Bewufstsein nie verloren gehen, dafs es hier zwei Pole giebt, die auf Schritt und Tritt den Unterricht begleiten, der Lehrer soll ebensogern einmal in der Erklärung eines Textes synthetisch, wie in der Grammatikstunde analytisch verfahren. Geradezu schädlich aber ist es, einem Quartaner den Accusativus cum infinitivo oder den Ablativus absolutus analytisch zu erklären. Hier mufs nach wie vor vom Deutschen ausgegangen und die Konstruktion zunächst nach Zählen geübt werden, wie die Griffe auf dem Kasernenhof.

Das Gebiet der wissenschaftlichen Grammatik betreten wir in den nächsten Abschnitten. In dem Kapitel 'Psychologie und Logik' zeigt der Verfasser, welch reichen Gewinn der grammatische Unterricht aus einer stärkeren Betonung des psychologischen Moments zu ziehen vermag. Denn obwohl mit einem gewissen Recht die lateinische Syntax geradezu als angewandte Logik bezeichnet werden kann, so geht doch hier nicht alles wie bei der Mathematik Null für Null auf, sondern oft liegt — und dies wird an verschiedenen Beispielen verdeutlicht — gerade in den Vorstellungen, die beim Reden und Schreiben im Hintergrunde ruhen, das eigentlich Entscheidende, und darum ist oft psychologische Auffassung und lebendiges Nachempfinden notwendig. Gerade hier könnte sich die Schule vielfach die Ergebnisse der wissenschaftlichen

Grammatik zu nutze machen, wenn der lateinische Unterricht — welch schreiender Gegensatz! — nicht immer durch äufsere Rücksichten eingeengt und verkürzt würde.

Die Ergebnisse der sogenannten historischen Grammatik sind dagegen, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird, mit grofser Vorsicht zu verwenden. Denn im allgemeinen sind die Wege, welche die Sprache gegangen ist und die Forschung ihr nun nachgeht, viel zu verschlungen, als dafs man versuchen könnte, die Gedanken unreifer Knaben durch dieses ganze Labyrinth hindurchzuführen. Insbesondere ist vor einem übermäfsigen Operieren mit vorgriechischen Suffixen und Wurzeln zu warnen. Anderseits kann die Vergleichung zwischen Homerischem und Attischem Griechisch zu mancher fruchtbaren Erkenntnis führen. Das Wesen und Wachsen der Sprache wird dem Schüler nirgends besser anschaulich als in dem scheinbar regellosen Gemisch der Laut- und Wortformen bei Homer. In der Homerischen Syntax aber lernt der Schüler die einfacheren und ursprünglicheren Denkformen kennen, aus denen die geläufigen Konstruktionsweisen der Litteratursprachen entstanden sind. Auch die falsche Analogie, ebenfalls ein Kind der neueren wissenschaftlichen Betrachtungsweise der Sprache, ist oft mit Nutzen als Erklärungsmittel zu verwenden.

So hat sich der Verfasser nach allen Seiten hin seine Stellung gesichert, und wohlvorbereitet sind wir für den zweiten, den 'besonderen' Teil des Buches. Wir verstehen es ohne weiteres, wenn Cauer im nächsten Abschnitt davor warnt, die Kasuslehre in der Schule wissenschaftlich zu behandeln. Sie stellt zu hohe Anforderungen an den Schüler, ohne dafs dabei viel herauskommt. Vielfach kann man durch eine einfache, aus der Sache selbst geschöpfte, auch dem Schüler verständliche Überlegung zeigen, wie ein Sprachgebrauch entstanden ist. Den lateinischen Accusativus Graecus z. B. wird man nicht erklären, indem man die verschiedenen Quellen verfolgt und aufdeckt, aus denen der griechische Sprachgebrauch geflossen ist. Die verschiedenen Gebrauchsweisen des Gerundivums lassen sich leicht erläutern, wenn man bei Erklärung des Satzes Epistula est mihi scribenda von der Übersetzung ausgeht: Der Brief ist ein mir zu schreibender.

Auch in dem Abschnitt über die Tempora ist Cauer konservativ. Die Lattmannsche Lehre vom absoluten Gebrauche des Plusquamperfektum und Futurum exactum hat ihn — wie ich glaube mit Recht — nicht überzeugt, ebenso nicht die Ansichten Hoffmanns über die Bedeutung des Konjunktivs und Indikativs. Ferner verwirft Cauer die allgemein übliche Lehre — und dabei spricht er mir aus der Seele — wonach das Imperfektum die Wiederholung oder Dauer in der Vergangenheit bedeutet. Auch den Ansichten Mutzbauers, dem er im allgemeinen beistimmt, kann er sich in einigen wichtigen Punkten, z. B. in der Erklärung des gnomischen Aoristes, nicht anschliefsen.

Bei der Besprechung der Modi vertritt Cauer die Ansicht, der ich freilich nicht beistimmen kann, dafs im Lateinischen das Verständnis des Konjunktivs in Nebensätzen keine grofse Mühe mache. Er erklärt darum nur einige

Schwierigkeiten der Modi in den lateinischen Hauptsätzen und giebt dann eine übersichtliche schulmäſsige Behandlung der Modi in griechischen Haupt- und Nebensätzen, mit Ausnahme der Bedingungssätze, deren Besprechung einem späteren Abschnitt vorbehalten bleibt. Näher wird auf das Verhältnis zwischen Parataxe und Hypotaxe im nächsten Kapitel eingegangen. Auf Grund der Lehre, daſs sich alle Unterordnung aus der Beiordnung entwickelt hat, zeigt Cauer an zahlreichen Beispielen, wie sich der untergeordnete Satz noch häufig eine gewisse innere Selbständigkeit bewahrt hat. Die wichtigste und interessanteste Gruppe aller Nebensätze, die Bedingungssätze, enthält ein besonderes, das letzte Kapitel, wo Cauer die Quellen aufzeigt, aus denen die verschiedenen Arten dieser Sätze geflossen sind.

Dies ist in kurzen Zügen der reiche Inhalt des Buches. Rechnen wir noch die Frische und Wärme des Tons, die Klarheit und Eleganz des Ausdrucks, die vornehme und ruhige Art der Polemik, die Selbständigkeit und den Freimut gegenüber Autoritäten und Behörden, die wohlthuende pietas gegenüber den eigenen Lehrern, so kommt als Resultat das Urteil heraus, daſs die Lektüre des Buches für jeden Freund des klassischen Altertums genuſs- und lehrreich sein wird.

Daſs bei einem so vielseitigen Inhalt auch häufig der Widerspruch gereizt wird, leuchtet ein. Vor allem ein Bedenken zu äuſsern kann ich mich nicht enthalten, ein Bedenken, das jedenfalls auch von vielen andern praktischen Schulmännern geteilt werden wird. Mir will es nämlich scheinen, als ob Cauer nicht genügend die Thatsache würdigte, daſs noch sehr vieles in der wissenschaftlichen Grammatik, in der Tempus- und Moduslehre zumal, unklar ist, als ob er vielfach eine Erklärung gäbe oder annähme, deren Richtigkeit keineswegs über allem Zweifel erhaben ist. In der Tempus- und Moduslehre herrscht gerade heutzutage ein lebhafter Kampf, dessen Ende noch gar nicht abzusehen ist. Die dicken Abhandlungen und Bücher von Blase, Elmer, Hale, Hoffmann, Lattmann, Lübbert, Morris u. s. w. zeigen zur Genüge, wie wenig noch allgemeine Übereinstimmung über die einfachsten Dinge herrscht. Ja, es läſst sich leicht nachweisen, daſs selbst manches von dem wenigen, was heute als unanfechtbar gilt und was auch Cauer als unanfechtbar annimmt, einer genaueren Prüfung nicht standhalten kann. Es kann also leicht vorkommen, meine ich, daſs bei einem wissenschaftlichen Betrieb der Grammatik im Cauerschen Sinne der Ordinarius von Sekunda vielfach eine andere Ansicht den Schülern gegenüber ausspricht als der von Prima, daſs also eine ziemliche Verwirrung in den Köpfen der Schüler entsteht.

Das erste, was uns not thut, ist, daſs wir uns aus unserer Sicherheit aufrütteln, daſs wir uns von der Vorstellung frei machen, als ob in der Grammatik der alten Sprachen alles fest und sicher wäre.

So lange noch die Meinung herrscht, daſs das Präsens ein 'Tempus' sei, daſs das Plusquamperfektum in dem Satze Cum domum intrasset, animadvertit die Vorzeitigkeit ausdrücke, daſs der Infinitivus Futuri nach den Verben des Versprechens, Hoffens und Drohens weiter nichts als die Zukunft bezeichen,

dafs der Konjunktiv in den Temporalsätzen ein Zeichen der inneren Abhängigkeit, einer inneren Beziehung zum regierenden Satze sei, so lange noch der reale, potentiale und irreale Fall so erklärt werden, wie es in den Grammatiken geschieht und wie es auch Cauer thut, so lange die Lehre gilt, dafs nach Multi sunt im Relativsatze der Indikativ deswegen stehen könne, weil im Hauptsatz ein bestimmtes Subjekt stehe, und dafs in dem Satze Me miserum qui haec non viderim der Konjunktiv den Grund bedeute, so lange noch an eine 'Entwickelung' der Modi in der Zeit zwischen Plautus und Terenz geglaubt und die Attractio modorum als die unfehlbare, wunderbare Panacee angesehen wird, — so lange wollen und müssen wir unsere Schüler mit einer 'Erklärung' dieser und noch vieler anderer sprachlichen Erscheinungen verschonen. Wir müssen sie vielmehr darauf aufmerksam machen, dafs in unseren Grammatiken zwar die Regeln an sich richtig sind (oft genug ist freilich auch dies nicht der Fall), dafs aber das, was zur Erklärung der Regel hinzugefügt wird, sehr oft unrichtig oder wenigstens nicht allgemein anerkannt ist. Wir müssen ihnen z. B. sagen: Nach sunt qui steht im allgemeinen der Konjunktiv, manchmal jedoch auch der Indikativ; der Grund für diesen Wechsel ist gegenwärtig noch nicht bekannt. Oder: Ihr habt die Worte Als er hörte zu übersetzen mit Cum audivisset, wenn ihr aber bei Cicero einmal lest Cum audiret, so ist das keine 'unklassische' Ausdrucksweise, sondern wir sind heute noch nicht in der Lage, den Grund dafür anzugeben. Und so in vielen Fällen.

Dies Verfahren scheint zwar zunächst niederschlagend zu sein für Lehrer und Schüler; aber es hat doch auch seine grofsen Vorzüge. Wir sind vor allem im edelsten Sinne wahrhaft geblieben, indem wir nicht etwas zu wissen vorgeben, was wir thatsächlich nicht wissen. Wir brauchen ferner nicht fortwährend die Schriftsteller in den Augen der Schüler dadurch herabzusetzen, dafs wir eine bisher noch nicht erklärte Konstruktion als unklassisch kennzeichnen. Was in dieser Hinsicht in unseren Kommentaren gefehlt wird, ist wenig erfreulich. Der Schüler bekommt aber auch einen gröfseren Respekt vor der Sprachwissenschaft. Denn er wird bald merken, dafs die Grammatik eine echte Wissenschaft ist, insofern hier nicht alles tot und starr, sondern im Gegenteil alles in Bewegung und im Flufs ist.

Hier bin ich nun wieder in erfreulicher Übereinstimmung mit Cauer. Denn auch er spricht im letzten Abschnitt davon, dafs die Thatsache, dafs heute auf vielen Gebieten der klassischen Altertumswissenschaft alte Anschauungen haben neueren weichen müssen, nicht ein Nachteil, sondern ein Vorteil für die Schule ist; dafs unsere Wissenschaft gerade auf ihrer gegenwärtigen Stufe vorzüglich geeignet ist, dafs an ihr ein Geschlecht sich bilde, dem auch die Wirklichkeit statt gesicherter Verhältnisse einen Reichtum an Fragen bietet, die der Lösung harren.

Unter den heutigen Verhältnissen mufs also das echt wissenschaftliche Ignoramus in der Schule eine gröfsere Rolle spielen als bisher, wir müssen uns bescheiden, zum Zweck der Einprägung der sprachlichen Thatsachen unsere Schulgrammatiken durch übersichtliche Darstellung, durch zweckmäfsige

Gruppierung u. s. w. recht praktisch einzurichten. Cauer selbst hat dies sehr gut an verschiedenen Beispielen gezeigt, z. B. an der Darbietung des Accusativus cum infinitivo, des Ablativus absolutus, der Modi in den griechischen Haupt- und Nebensätzen.

Ein Muster aber in dieser pädagogischen Hinsicht ist die Lateinische Schulgrammatik von Schmalz und Wagener (Ausgabe B). Sie liegt bereits in vierter Auflage vor und hat schon dadurch den Beweis ihrer Tüchtigkeit erbracht. Schon die übersichtliche Anordnung der Paradigmata, der Vokabeln und Redewendungen in Formenlehre und Syntax, welche durch Anwendung verschiedener Typen ausgezeichnet unterstützt wird, sticht vorteilhaft von anderen Grammatiken ab. Überall zeigt sich ein erfreulicher konservativer Sinn: Die Termini sind die allgemein üblichen, wir finden noch nach Vätersitte gereimte Genusregeln, die zweite Deklination ist noch die zweite und die dritte Konjugation die dritte, in der Syntax kommt immer erst hübsch die Regel, dann die Beispiele. Auch die Reichhaltigkeit des Stoffes verdient Anerkennung, man wird nicht viel vermissen, weder in der Formenlehre noch in der Syntax. Daſs freilich tantum abest hat weichen müssen, ist bedauerlich. Der Wortlaut der Regeln ist klar und dem Verständnis des Schülers angemessen, die Beispiele reichlich und meist Schriftstellern entlehnt. Daſs die Grammatik auch durch und durch wissenschaftlich ist, bedarf bei dem guten Klange der Namen der Herausgeber kaum der Erwähnung. Aber diese Wissenschaftlichkeit drängt sich nirgends hervor, sie ist, ich möchte sagen, immanent, man fühlt mehr, als daſs man es sähe, wie jede Regel von Männern niedergeschrieben ist, welche die Litteratur durchaus beherrschen und welche wissen, was dem Schüler frommt. So hören wir nichts von Grundbedeutungen der Kasus und Modi, auch Vergleichungen mit den übrigen italischen Dialekten oder mit dem Griechischen fehlen. Selbst in den hübschen Anhängen zur Formenlehre (Übersicht über die Bildung der Kasus, über die Bildung der Präsens-, Perfekt- und Supinstämme und Wortbildungslehre) begnügen sich die Verfasser mit lateinischem Sprachgut. Könnte übrigens nicht als vierter Anhang ein kurzer Abriſs der Geschichte der lateinischen Sprache sowie ein paar Worte über das Oskische und Umbrische folgen?

Wenn Cauer gelegentlich gegen die Darstellung des Ablativs den Vorwurf allzugroſser Kompliziertheit erhebt, so ist zu entgegnen, daſs in Untertertia getrost der 'schattenhafte Begriff des Sociativus' wegfallen kann; bei späteren zusammenfassenden Wiederholungen auf der Oberstufe wird er schon seine Dienste thun. In der Tempus- und Moduslehre ist zu billigen, daſs die indirekten Fragen und die Relativsätze vor den eigentlichen Konjunktionalsätzen behandelt werden, und vor allem, daſs vielfach keine Erklärung gegeben wird, wo es noch keine giebt. So wird § 322 einfach konstatiert, daſs auf die Verba des Affekts sowohl ein Quod-Satz als auch ein Accusativus cum infinitivo folgen kann. § 315 heiſst es: 'Jedoch sagt man immer repudiavit hoc, cum diceret, adderet mit den Worten, dem Zusatze.' Von den Konsekutivsätzen hat der Schüler § 302 nur zu lernen, daſs sie im Konjunktiv stehen.

Auch die Halesche Hypothese über den Konjunktiv in Relativ- und Cum-Sätzen hat glücklicherweise keinen Einfluſs auf die Darstellung ausgeübt.

Nicht vermag ich es jedoch zu billigen, daſs die Lehre von der bezogenen und selbständigen Zeitgebung, von der Kongruenz und Koincidenz der Sätze aufgenommen worden ist. Ich kann nicht finden, daſs das Präsens nach Dum erklärt ist, wenn es heiſst: Nach dum tritt immer selbständige Zeitgebung ein. Auch sonst hätte wohl noch öfter jene Entsagung in dem oben angedeuteten Sinne geübt werden sollen. So in der Lehre von den Relativsätzen, wo die Erklärung des Indikativs nach Sunt, qui unrichtig ist. Auch die Angabe, daſs der Konjunktiv nach dum, donec, quoad, antequam und priusquam nur final oder potential sei, stimmt nicht, ebensowenig wie die Bemerkung, daſs Cum causale nur den Erkenntnisgrund einführe. Unzureichend ist es, wenn gesagt wird, daſs durch den Konjunktiv nach Cum historicum die Handlung des Nebensatzes in engste, gewissermaſsen ursächliche Beziehung zu der des Hauptsatzes gesetzt wird. In diesen und anderen Fällen wäre ein Non liquet am Platze gewesen.

Zur Grammatik gehört das Übungsbuch. Unter der groſsen Zahl der in den letzten Jahren erschienenen ragen hervor die Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax von Ernst Schwabe.

Auch Schwabe stellt hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler; auch er ist ein echter Grammaticus Militans. Er verlangt rüstige Arbeit und von der modernen Verzärtelung will er nichts wissen. Es wird gewiſs manchem Sekundaner sauer werden, sein Schifflein durch die mancherlei Klippen und Riffe ungefährdet hindurch zu lenken. Zu schwer jedoch sind die Aufgaben nicht, wenigstens nicht für unsere sächsischen Verhältnisse. Zudem steht es ja jedem Lehrer frei, durch entsprechende Hilfen seine Schüler vorm Straucheln zu behüten.

Besondere Anerkennung verdient das gleich von den ersten Stücken an hervortretende Streben, die Schüler an Bildung von lateinischen Perioden zu gewöhnen. Ich erblicke hierin einen Hauptvorzug dieser Aufgaben. Auch die phraseologischen Verba spielen mit vollem Rechte eine wichtige Rolle. Groſser Wert wird — was ebenfalls sehr zu billigen ist — auf die Übersetzung von Fremdwörtern gelegt. Von hübschen Wendungen und Übersetzungen erwähne ich z. B.: Um Gottes Willen! = Di meliora! mit klingendem Spiel = tubis sonantibus, alles stehen und liegen lassen = omnia negligere, bei uns zu Hause = nostras, Quintilian in seiner 'Rednerschule'. Überhaupt verwendet der Verfasser groſse Sorgfalt auf den Ausdruck, er ist mit Erfolg bestrebt, ein möglichst gutes Deutsch zu bieten. Aber vielleicht könnte bei einer wünschenswerten zweiten Auflage gerade in diesem Punkte noch etwas mehr gethan werden. Über den jedes 'welcher' und 'derselbe' verpönenden Wustmannianismus läſst sich allenfalls noch streiten, aber von einer 'steilen Aufgabe', von 'Ehrgeiz um die höchsten Würden', von einer 'dort befindlichen Rhonebrücke' darf man doch wohl nicht reden. Wendungen wie 'Was nun für ein Lärm plötzlich entstand, läſst sich kaum beschreiben', welche

mit Recht sehr häufig sind, könnten wohl noch öfter in der Form gegeben werden: 'Der Lärm, der plötzlich entstand, läfst sich kaum beschreiben.' Das Latein, das bei der Übersetzung des Schülers herauskommt, ist gut. Indes könnte wohl auch hier manches gebessert werden. In dem Satze z. B.: 'Denn ein jeder von den Germanen verteidigte sein Leben so, dafs er, selbst wenn er schon am Boden lag, noch kämpfte' wird der Sekundaner kaum wissen, dafs er iacere in den Konjunktiv zu setzen. (Ähnlich S. 59 Satz 1.) Auch wäre bei dem Satze: 'Gerade damals hatte sich aufserdem das grofse Unglück ereignet, dafs der heilige Stier umgebracht war' ein Hinweis notwendig, dafs im Nebensatz ut mit coni. impf. zu stehen hat.

Dafs alle Regeln zu ihrem Rechte kommen, dafür sorgt schon die Anordnung der Aufgaben. Im ersten Hefte nämlich gehen jedesmal den zusammenhängenden Übungsstücken, welche den Löwenanteil erhalten haben, eine beträchtliche Anzahl Einzelsätze voraus, in denen auch seltenere Konstruktionen genügend geübt werden. Gröfsere Beachtung hätten vielleicht verdient: cum identicum, si quis est qui mit Konj., eo magis quod, nedum, tanquam si und quasi, fortis et qui mit Konj., das Exemplum fictum.

Der Inhalt der Übungsstücke ist dem Verständnis der Sekundaner durchaus angemessen. Der Verfasser hütet sich, seichte und flache Moral zu predigen oder gelehrte und verstiegene Abhandlungen zu bieten. Nicht nur die Erinnerung an Nepos und Ovid, Cäsar und Xenophon wird aufgefrischt, sondern vieles ist auch Schriftstellern entnommen, die dem Schüler wenig oder nicht bekannt sind, z. B. Älian, Plutarch, Joh. Stobaeus, Hygin, Quintilian, Gellius. Auch Schriftsteller des Mittelalters fehlen nicht, wie z. B. Eginhard und Widukind, Erasmus und Melanchthon. Stücke aus der griechischen und römischen Heldensage wechseln ab mit angemessenen philosophischen Betrachtungen, längere geschichtliche Erzählungen mit kurzen Anekdoten, die Briefform wird ebensowenig vernachlässigt — sogar ein Brief Bismarcks findet sich — wie die Volks- und Gerichtsrede. Das zweite Heft, welches nur zusammenhängende Stücke enthält, ist nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet: der gröfste Teil besteht in chronologisch geordneten Darstellungen aus der alten Geschichte, dann folgt Biographisches, Geographisches, Kulturhistorisches und Philosophisches. Auch Mittelalter und neuere Geschichte sind in einigen Abschnitten vertreten. Den Schlufs bilden einige Stücke, in denen Gelegenheit zum Versemachen gegeben wird.

So ist der Inhalt vorzüglich geeignet, den Gesichtskreis des Schülers zu erweitern, sein Wissen zu vertiefen, seinen Geist zu veredeln, seinem Gemüt und seiner Phantasie gesunde und kräftige Nahrung zu geben.

Während die Schwabischen Aufgaben mehr die eigentliche Grammatik betonen, dient das Buch, dem zum Schlufs noch einige Worte gewidmet sein mögen, durchaus der Einübung der sogenannten Stilistik.

Es sind dies die bekannten Stilistischen Übungen der Lateinischen Sprache von Berger, neubearbeitet von H. J. Müller. Das Buch bedarf kaum einer Empfehlung, da es bereits in achter Auflage vorliegt und der

Bearbeiter zumal zu den wackersten Streitern der Grammatica militans gehört. Der Inhalt des Buches erhebt sich weit über die üblichen stilistischen Anhänge in unseren Grammatiken, ohne doch des Guten zu viel zu bieten.

Immerhin möge es erlaubt sein, einige bescheidene Wünsche auszusprechen. Bei Abfassung einer Stilistik mufs man sich vor allen Dingen klar darüber sein, ob man vom Lateinischen oder vom Deutschen ausgehen soll. Die neueste Pädagogik läfst natürlich auch hier nur das analytische Verfahren zu. Mit Unrecht, wie mir scheint. Wenn einmal stilistische Übungen angestellt werden — und sie sind durchaus notwendig — so mufs grundsätzlich vom Deutschen ausgegangen werden. Denn bei diesen Übungen kommt es weniger darauf an, dem Schüler zu zeigen, wie er aus dem Lateinischen übersetzen soll, als vielmehr ihm klar zu machen, wie er beim Übersetzen ins Lateinische vorzugehen hat. Was Romani miserunt legatos oder Dementis est heifst, weifs schon der Quintaner, ebenso ist es nicht falsch, wenn er die Worte Numa, qui Romulo successit übersetzt: 'Numa, welcher auf Romulus folgte', oder Vereor ne hoc non verum sit 'ich fürchte, dafs dies nicht wahr ist.' Der Sekundaner hingegen soll lernen, dafs es in dem Satze: 'Rom schickte Gesandte' nicht Roma, in dem Satze: 'Numa, der Nachfolger des Romulus' nicht successor und in dem Satze: 'Dies ist schwerlich wahr' nicht difficilis nehmen darf.

In der That befolgt auch Müller, konservativ wie er ist, im allgemeinen diesen Grundsatz. Aber ich meine, wenn einmal das Prinzip anerkannt ist, so darf auch nicht ohne Not davon abgewichen werden. So gehört meines Erachtens das Hendiadyoin zur Lehre vom Adjektivum. Denn fides ac religio kann ich ganz gut übersetzen: 'Treue und Gewissenhaftigkeit', aber 'die gewissenhafte Treue' nicht mit fides religiosa. Wendungen wie vas argenteum, Miltiades Atheniensis gehören zur Lehre von den Präpositionen, soleo aliquid facere zum Abschnitt über die Adverbia, fortissime pugnare zum Substantivum. Ein solches Verfahren ist nicht nur wissenschaftlich — insofern die möglichst strenge Durchführung eines Grundsatzes ein Zeichen echter Wissenschaftlichkeit ist — sondern es hat auch seine praktischen Vorteile: Man findet sich leichter zurecht, zumal wenn kein besonderes Inhaltsverzeichnis beigegeben ist.

Noch brauchbarer würde dar Buch werden, wenn die ziemlich umfangreichen Regel- und Beispielkomplexe in kleinere Abschnitte zerlegt würden. Die ersten Beispiele über die Substantiva (S. 13) kann ich erst übersetzen lassen, wenn zwanzig zum Teil recht lange Paragraphen durchgenommen sind! Nach einer solchen Zerlegung könnten auch die Übersetzungshilfen wegfallen oder wenigstens eingeschränkt werden. Häufig sind nämlich die Ausdrücke, in denen die Regel steckt, durch gesperrten Druck hervorgehoben worden. Diese Hilfen sollten höchstens in den zusammenhängenden Aufgaben gelegentlich einmal und vielleicht dann und wann in den späteren Abschnitten, wenn auf eine frühere Regel zurückgegriffen wird, angewendet werden.

ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE[1])

Von Franz Fauth

Von dem zweiten Bande der Schiller-Ziehenschen Sammlung besprechen wir heute die drei ersten Hefte:

Erstes Heft. Dr. Ferdinand Kemsies, Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen.
Zweites Heft. Dr. G. Cordes, Psychologische Analyse der Thatsache der Selbsterziehung.
Drittes Heft. Dr. Oskar Altenburg, Die Kunst des psychologischen Beobachtens.

I

Kemsies will durch seine Untersuchungen beitragen zur Lösung der alten Streitfrage, ob der Unterricht an unseren öffentlichen Lehranstalten hygienischen Arbeitsgesetzen entspreche und die Tragfähigkeit des jugendlichen Geistes gebührend berücksichtige, oder ob die heranwachsende Generation durch Überlastung und Überhastung an Leib und Seele geschädigt werde. Die von ihm angestellten Versuche haben zum Gegenstand Qualität und Quantität von Rechenleistungen, Arbeitsgeschwindigkeit sowie Muskelleistung zu verschiedenen Zeitlagen bei einer Anzahl von Volks- und Realschülern.

Versuche 1

Zweck dieser Versuche war die Feststellung der Qualitätsänderung, welche ein kurzes Arbeitsstück bei einer bestimmten Arbeitsgeschwindigkeit in verschiedenen Zeitlagen des Schulvormittags erfährt. Eine dem methodischen Unterrichtsverfahren nachgebildete Versuchsanordnung wird sowohl die Arbeitsmenge als die Arbeitsgeschwindigkeit auf ein Optimum beschränken und ausschliefslich die Qualität von Arbeitsstücken gleicher Art und gleichen Umfangs bei hinreichender Belastung in verschiedenen Schulstunden beobachten. Auf diese Weise wird der Arbeitsgang der Schule durch das Experiment nicht wesentlich alteriert, wenn schon der Arbeitsgegenstand wechselt. Die Versuche, deren Zweck den Schülern nicht bekannt gegeben wurde, wurden in der 4. Klasse einer sechsklassigen Volksschule zu Berlin angestellt, das Durchschnittsalter der Knaben war $10\frac{1}{2}$ Jahre. Zum Versuch erwiesen sich Rechenstücke geeigneter als Diktate. Die Rechenaufgaben wurden aus dem Klassen-

[1]) H. Schiller und Th. Ziehen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin. Verlag von Reuther und Reichard. 1898.



pensum für Kopfrechnen gewählt, stellten also eine starke Belastung dar. Das Arbeitsstück enthielt 12 gemischte Exempel aus dem Zahlenkreis 1—1000, die Abwechselung war nach dem Verfahren einer Lehrstunde gedacht. Die ablaufenden psychischen Prozesse bei den Schülern waren folgende: 1. Aufnahme der vorgesprochenen Zahlen ins Gedächtnis. 2. Geistiges Erfassen der Zahlen. 3. Rechenakt. (Diese drei Prozesse sind zum Teil simultan.) 4. Festhalten des Resultats. 5. Motorischer Akt des Niederschreibens. 6. Ausruhen, teilweise gestört durch die Nachbilder der vorangegangenen Prozesse. Die Rechenstücke wurden mitten in die verschiedenen Lehrstunden gerückt; die einzelne Versuchsdauer betrug 12 Minuten, für jede Einzelaufgabe wurde 1 Minute Arbeitszeit angesetzt. Innerhalb jeder Aufgabe folgten aufeinander: 1. Vorsprechen derselben durch den Lehrer. 2. Zweimaliges Nachsprechen durch die Schüler im Chor. Für diese beiden Thätigkeiten waren 10 Sekunden nötig. 3. Lösung. Durchschnittlich etwa 20 Sekunden. 4. Niederschrift der Resultate. 5. Arbeitspause. Genau nach 60 resp. 75 u. s. w. Sekunden geschah die Nennung des folgenden Exempels.

Ergebnisse. Die Ergebnisse zeigen mit vorrückender Zeitlage ansteigende Fehlerprozente. Die Klassendurchschnitte zeigen verschiedene gute Übereinstimmungen mit Beobachtungen der Lehrpraxis, welche sich auch weiterhin bestätigen:

1. Die erste Schulstunde stellt die günstigste Arbeitszeit des Tages vor; die letzte liefert durchschnittlich die schwächsten Leistungen.

2. Der erste und zweite Wochentag zeichnen sich vor den andern durch ein anderes Arbeitsgesetz aus; der am Sonntag erworbene Vorrat an geistiger Frische und Widerstandskraft hat eine Arbeitsanregung und Aufbesserung des Arbeitswertes am Montag und Dienstag zur Folge. Der ungeeignetste Arbeitstag ist der Sonnabend.

3. Aufserordentliche Anstrengung in einer Lehrstunde macht sich in den folgenden ungünstig bemerkbar.

4. Langsames Arbeiten bedingt bessere Arbeitsqualität.

Die Versuche ergeben ferner, dafs es unter den Schülern Arbeitstypen giebt. Bei einem Typus zeigt sich die Tendenz, mit vorrückender Zeitlage besser zu arbeiten. Einen zweiten Typus bilden die Schüler, bei denen eine Arbeitsanregung nicht stattfindet, deren Leistungsfähigkeit morgens am gröfsten ist und dann merklich abnimmt. Ein dritter Typus wird repräsentiert durch solche Knaben, deren Leistungen an einer bestimmten Stelle des Vormittags ihr Maximum erreichen, vorher steigen, nachher fallen. Dem verschiedenen Arbeitsverhalten der Versuchspersonen liegen vermutlich verschiedene physiologische Zustände zu Grunde.

Über die Zeit, in welcher die Arbeitspausen am besten eintreten, sagen die Versuche folgendes:

Um 10 Uhr, d. h. also nach zweistündigem Unterricht, hat $1/3$ der Klasse die beste Leistung erreicht, $1/3$ arbeitet sich weiter herauf, $1/3$ erleidet eine Depression, welche einem zweiten Optimum voraufgeht. Also ist an dieser Stelle die lange Pause gerechtfertigt.

Um 11 Uhr steht das Verhältnis anders, es haben $^1/_2$ unserer Schülerzahl das Optimum überschritten, die andern haben das Optimum noch nicht erreicht oder nähern sich der zweiten besten Leistung. Die Chancen für eine gute Leistung sind jetzt bei einer Klassenhälfte vorhanden. Auch zu dieser Zeit dürfte eine längere Pause sich wertvoll erweisen.

Um 12 Uhr haben $^2/_3$ der Schüler die beste Leistung hinter sich, nur $^1/_3$ ist noch im stande, bessere Arbeitswerte zu erzielen. Deshalb wäre hier eine noch längere Pause an ihrem Platze; besser wäre es wohl, den Unterricht abzubrechen, da die noch zu erwartenden Resultate nur gering sind.

In sämtlichen Arbeitstypen bemerken wir einen Steilabfall der Qualität nach jedem Optimum.

In Betreff der Übung bemerkt Kemsies, man sei vielleicht berechtigt, den Schlufs zu ziehen, dafs leicht ermüdbare Schüler nur geringe Übungsfähigkeit besitzen, während ausdauernde sehr übungsfähig sind. Was die Dispositio betrifft, so ergab sich, dafs die Leistungen davon sehr beeinflufst werden. Die Disposition ist an einzelnen Tagen verschieden.

Die Diskussion der Ergebnisse lehrt, dafs die Beantwortung der Überbürdungsfrage von der Beobachtung der individuellen Arbeitsverhältnisse unserer Schüler ausgehen mufs; es giebt Arbeitstypen, auf welche im gegenwärtigen Lehrverfahren nicht genügend Rücksicht genommen wird. Der Überbürdung fallen in erster Linie diejenigen Schüler anheim, welche ihr Arbeitsoptimum in den ersten Stunden einbüfsen und in den späteren Zeitlagen eine starke geistige Ermüdung in der Herabminderung des Arbeitswertes erkennen lassen.

Versuche 2

Es wurden Versuche gemacht, welche die Arbeitsgeschwindigkeit in verschiedenen Zeitlagen und ihr Verhältnis zur Arbeitsqualität betreffen. Das Ergebnis war, dafs gröfste Arbeitsgeschwindigkeit und beste Arbeitsqualität nicht immer zusammenfallen, dafs langsames Arbeiten bessere Arbeitswerte zur Folge hat und der Arbeitszuwachs mit dem Arbeitsfortschritt nicht zusammenfällt.

Versuche 3
(Ergographenmessungen)

Diese Versuche knüpfen an die bekannten Untersuchungen Mossos über Muskelermüdung unter dem Einflufs geistiger Arbeit an. Mossos Apparat, der Ergograph, ermöglicht es, die jeweilige physiologische Leistungsfähigkeit eines Individuums festzustellen, indem er die mechanische Arbeit einer bestimmten Muskelgruppe bis zu ihrer totalen Erschöpfung direkt aufzeichnet. Der Apparat zerfällt in zwei Teile, in den Fixierapparat, welcher die Hand unbeweglich festhält, und den Registrierapparat, welcher die periodischen Kontraktionen des sich frei bewegenden und belasteten Mittelfingers auf einem rotierenden berufsten Cylinder graphisch angiebt. Die so entstehende Linie heifst Ermüdungskurve, sie ist für jede Person charakteristisch, d. h. in ausgeruhtem Zustande bei einem gewissen Gewichte und demselben Rhythmus entsteht die gleiche Linie. Wenn

die Person durch vorangegangene Arbeit mehr oder weniger ermüdet ist, so verändert sich die Kurve. Nach Kemsies' Ansicht können Einwürfe gegen die Anwendung des Ergographen nicht das Prinzip, sondern nur die Empfindlichkeit desselben zur Messung der Ermüdung treffen. Kemsies hat an sich und an Schülern Versuche mit dem Ergographen, der neuerdings verbessert ist, gemacht und teilt die Ergebnisse mit. Dabei stellte sich auch heraus, daſs die Muskeldepression nach langer Arbeit sich durch die stärkste Willensanstrengung nicht verdecken läſst.

Ergebnisse. Die muskuläre Ermüdung. Einer dem psychologischen und physiologischen Zustande der Versuchsperson angemessenen geistigen Arbeit folgt zunächst eine Vermehrung der muskulären Leistung (Anregung), bei längerer Fortführung der Arbeit entsteht eine Depression; einer relativ gröſseren Anstrengung folgt schon nach kurzer Zeit die muskuläre Minderleistung. Wenn man an verschiedenen Versuchspersonen zu verschiedenen Tagen und Zeitlagen die Wirkung derselben Disciplin prüft, so stellt sich trotz des Wechsels der physiologischen Bedingungen ein bestimmter Ermüdungswert des betreffenden Faches heraus. Es lieſse sich durch Berücksichtigung dieses Wertes der Lektionsplan so einrichten, daſs das Aufeinanderfolgen zweier anstrengenden Unterrichtsstunden (Mathematik und Turnen) vermieden wird und ein gewisser Ausgleich (Mathematik und Deutsch) stattfinden kann. Ermüdungswerte kommen nach den Versuchen zu: dem Turnen, Mathematik, Französisch, Erholungswerte dem Deutschen, der Religion, den naturwissenschaftlichen Fächern. Die subjektive Ermüdung. Das subjektive Gefühl der Ermüdung stimmte nach den Versuchen nicht immer mit dem objektiven Befund überein. Doch ist es für die Leistung der arbeitenden Person nicht ohne Einfluſs. Aber die Meinung, daſs die Stimmung, welche der Unterricht erzeugt, und das Interesse, welches die Schüler den Gegenständen entgegenbringen, geeignet seien, der objektiven Ermüdung Einhalt zu thun, ist nicht haltbar.

Die Überbürdung. 'Ein Kriterium der Überbürdung kann in der andauernden Muskeldepression gefunden werden. Dieser Ermüdungszustand zeigt sich, sobald der Organismus durch Mangel an Schlaf, Nahrung, hinreichender Bewegung im Freien, durch Überarbeitung oder krankhafte Störungen in einen Schwächezustand gerät, aus welchem er dann Tage lang, ja eine Woche hindurch nicht herauskommt. Wird z. B. die Herabminderung der Muskelleistung am Tagesschluſs durch den Nachtschlaf nicht mehr ausgeglichen, so treten am folgenden Tage als natürliche Folge der Schulanstrengung noch tiefere Werte auf, deren Beseitigung erst durch besondere Maſsnahmen möglich ist. Oft bleiben solche Depressionen scheinbar unberücksichtigt, sie verschwinden wieder nach kräftiger Ernährung, vermehrtem Schlaf, geringerer Arbeitsleistung oder völliger Arbeitseinstellung, wobei die Jugend noch durch ihre groſse Elasticität unterstützt wird. Ob sich jedoch durch wiederholte starke und anhaltende Hemmungen vitaler Prozesse nicht dauernde Nachteile für die physische und psychische Entwickelung ergeben, ist eine Frage, welche man bejahen möchte. Der Schule müssen die meisten tiefen Werte zur Last gelegt werden; ohne ihr

Zuthun würden viele Depressionen nicht stattfinden.' Nachdem K. eine ganze Anzahl von Messungsbeispielen mitgeteilt hat, schliefst er, dafs die Frage der zeitweiligen Überbürdung der Schüler unserer höheren Lehranstalten im bejahenden Sinne beantwortet werden kann.

Schlufs

Nachdem K. nochmals darauf hingewiesen, dafs die angestellten Versuche in unzweideutiger Weise ergaben, dafs die Belastung bald einen Schwächezustand des Geistes und des Körpers herbeiführt, dafs die Produktivität sinkt, die Arbeitsfrische und Arbeitsfreudigkeit verloren geht u. s. w., fafst er die wichtigsten Ergebnisse also zusammen:

Die besten Arbeitstage der Woche sind der Montag und Dienstag, sowie jeder erste und zweite Tag nach einem Ruhetag, sie eignen sich infolgedessen zur Vornahme von Prüfungsarbeiten. Die am Sonntag erworbene körperliche und geistige Frische hält vielfach nur bis Dienstag nachmittags an. Deshalb dürfte sich empfehlen, den Mittwoch oder Donnerstag an höheren Schulen stark zu entlasten, eventuell zuweilen einen Ruhetag einzurichten.

Die beste Arbeitszeit des Schultages sind die beiden ersten Schulstunden, in denen die Mehrzahl der Schüler ihr Arbeitsoptimum besitzt; nur am Montag dürften die dritte und vierte Stunde bessere Arbeitswerte ergeben. Der dreistündige Nachmittagsunterricht der höheren Lehranstalten wirkt überaus anstrengend und müfste auf Montag verlegt werden.

Pausen von längerer Dauer sind nach zweistündigem Unterricht sowie nach jeder folgenden Stunde einzurichten.

Ferien üben einen kräftigende Wirkung aus, deren Folgen jedoch kaum länger als vier Wochen nachweisbar sind; auch aus diesem Grunde erscheint öftere Einschiebung von Ruhetagen in die Arbeitszeit wünschenswert.

Der Lektionsplan hat die einzelnen Lektionen nach ihrem Ermüdungswert so zu gruppieren, dafs ein gewisser Ausgleich beginnender Ermüdung herbeigeführt wird.

In späteren Zeitlagen kann durch verlangsamtes Arbeiten die Arbeitsqualität gehalten werden.

Die Stundenzahl des Schultages soll ohne Not für Kinder von 10—12 Jahren nicht 4 Stunden überschreiten, für 12—14jährige dürften 5 Stunden Maximum sein.

Auf leicht ermüdbare Kinder kann im Unterricht weitgehende Rücksicht genommen werden.

Als weitere geeignete Arbeitsbedingungen erscheinen nach den Messungen: kräftige Ernährung, hinreichender Schlaf, Bäder und Spaziergänge.

Zu der dankenswerten Arbeit Kemsies' müssen wir dieselbe Bemerkung machen wie zu allen ähnlichen Berichten von Messungsversuchen. Die Verhältnisse des Schullebens sind nicht dieselben wie die bei Messungen, die Schlüsse von diesen auf jenes müssen mit Vorsicht aufgenommen werden. K. hat daher recht, wenn er verlangt, dafs seine Thesen durch Unterrichtsversuche ver-

schiedener Art geprüft werden. Aber wenn auch da nicht allzuviel Neues herauskommen wird, und sich vielfach nur das bestätigen wird, was die Lehrer durch induktive Beobachtung selbst im Schulleben erfahren haben, so ist es doch dankenswert, dafs K. auf die Wichtigkeit der Arbeitshygiene der Schule nochmals ausdrücklich hingewiesen hat.

II

Zuerst beantwortet Cordes die Frage, ob eine wissenschaftlich verfahrende Selbstbeobachtung psychischer Zustände, wie sie die Selbsterziehung fordere, möglich sei. Die moderne, experimentell verfahrende Psychologie ist einer solchen Selbstbeobachtung nicht günstig gestimmt. Und doch behauptet C., dafs die Selbstbeobachtung als eine selbständige psychologische Erkenntnisquelle unentbehrlich sei. 'Thatsachenkomplexe, wie der der Selbsterziehung, lassen sich überhaupt experimentell nicht untersuchen, und die «Völkerpsychologie», die als Ergänzung der experimentellen Psychologie Geltung gefunden hat, kann hier nie zu Resultaten kommen.' C. ordnet dann die Selbstbeobachtung in drei grofse Gruppen. In der ersten Gruppe wird Antwort gesucht auf die Frage: Welches ist die richtige begriffliche Bestimmung eines konkreten psychischen Erlebnisses? Eine zweite Gruppe von Selbstbeobachtungen erfolgt in Beantwortung von Fragen, welche sich auf das Zusammensein oder die Succession oder ein anderweitiges Verhältnis zweier oder mehrerer psychischer Thatsachen beziehen, die gerade verfliefsen oder eben erst verflossen sind. Die Selbstbeobachtungen der letzten Gruppe erfolgen zur Beantwortung von Fragen nach Erlebnissen, die der weiteren Vergangenheit angehören. Diesen drei Gruppen ist gemeinsam die Abhängigkeit von vorgebildeten psychologischen Begriffen und die Gefährdung durch unberechtigt sich aufdrängende Phantasiebilder. Gegen beide Mängel giebt es nur ein Mittel: den immer wiederholten Vorsatz, nur das thatsächlich Beobachtete als Material für Untersuchungen zu benutzen.

C. giebt nun eine Übersicht über den zur Bearbeitung stehenden Thatbestand. Unter 'Erziehung' versteht er die Thätigkeit eines Menschen, des Erziehers, welche eine nachhaltige Beeinflussung eines anderen Menschen, des Zöglings, in der Art zum Zweck hat, dafs die psychischen Vorgänge und die ihnen entsprechenden äufseren Handlungen des letzteren einem dem Erzieher vorschwebenden Ideale entsprechen. Bei der Selbsterziehung gehen die Geschehnisse von uns selbst aus und beziehen sich auf uns selbst, und sie haben die Beeinflussung von psychischen Vorgängen unseres Ichs zum Ziel. C. unterscheidet dann die psychischen Voraussetzungen der Selbsterziehung und die Thätigkeit der Selbsterziehung selbst.

1. Die psychischen Voraussetzungen der Selbsterziehung

Er gruppiert unter diesem Gesichtspunkt die psychischen Thatsachen so: 1. Vorstellungen von der vorläufigen Eigenart eines psychischen Geschehens. Dahin gehören die Erinnerungsvorstellungen, die Vorstellung der Eigenart

unseres psychischen Geschehens und der Ichbegriff. Besonders wichtig ist die psychische Disposition in uns, die aber nicht beobachtbar ist. 'Jedem Individuum eignet in jedem Augenblicke seines Lebens eine persönliche Disposition zu eigenartigen psychischen Vorgängen, die ein Produkt ist aus ererbter Anlage und erworbener Qualifikation.' 2. Vorstellungen anderer höher gewerteter Artungen des psychischen Geschehens. Selbsterziehung hat nach C. nur da statt, wo aufser den Vorstellungen von der persönlichen psychischen Eigenart noch Vorstellungen eines anderen höher gewerteten psychischen Geschehens vorhanden sind. Beide werden ihrem Wert nach miteinander verglichen. Dabei soll sich wertvoll nicht mit angenehm decken, und das Wertgefühl soll verknüpft sein nicht mit einfachen Empfindungen, sondern mit Vorstellungen oder Begriffen und Urteilen, die sich auf Handlungen beziehen. Am intensivsten und klarsten kommt unser Wertgefühl zum Bewufstsein bei der Vorstellung derjenigen Handlungen, welche wir als gut oder böse charakterisieren. Das ganze Gebiet solcher Handlungen nennen wir das sittliche. 3. Die dritte psychische Voraussetzung der Selbsterziehung ist der Wille zur Selbsterziehung. Das, was C. hier im Auge hat, ist unabhängig von den verschiedenen Theorien des Willens. Motive des Wollens nimmt er an, auch dafs der Vorgang sowohl Gefühle wie Vorstellungen enthält, da er als typische Motivation des Willens zur Selbsterziehung das Differenzurteil der Vergleichung zweier sittlich gewerteter Vorstellungsgegenstände annimmt. Ferner nimmt C. die Wollung als Wollvorgang an, der unter Aktivitäts- und Freiheitsgefühlen verläuft.

2. Die Vorgänge der Selbsterziehung selbst

'Es ist Selbsterziehung als Beeinflussung der eigenen psychischen Vorgänge und der ihnen entsprechenden äufseren Handlungen gefafst, und im Laufe der Untersuchung hat sich dies näher dahin bestimmt, dafs unsere phsychischen Dispositionen als die Verursacher der einzelnen Vorgänge das Objekt der selbsterzieherischen Thätigkeit sind; dafs diese selbsterzieherische Thätigkeit dahin geht, die persönlichen Dispositionen so zu gestalten, dafs die Einzelgeschehnisse dieser höchsten sittlichen Wertung entsprechen.' C. untersucht nun die Selbsterziehung in Bezug auf intellektuelle, auf emotionale Vorgänge und in Bezug auf das Wollen.

1. Selbsterziehung in Bezug auf intellektuelle Vorgänge. Die Aufgabe ist hier zuerst Bildung sachgemäfser Vorstellungen durch wiederholte Prüfung der konstant wiederkehrenden Vorstellungen. Wichtig ist die Bildung der Begriffe, sowohl derer, in welchen Gleichheitsmomente verschmolzen sind, sowie derer, welche Teile einer Gesamtvorstellung waren und durch ein bestimmtes Wort erinnerbar gemacht wurden. Hier dürfen wir bei der Selbsterziehung uns an der Wortbezeichnung des allgemeinen Begriffes nicht genügen lassen und uns auch nicht über die scharfe Auffassung des Einzelfalles hinwegsetzen. Bei der Selbsterziehung zum richtigen Urteile ist das Hauptserfordernis möglichst eindringende Beobachtung der realen Beziehungen der Objekte unserer Vorstellungen.

Auch die 'persönliche Gefühlsbetonung' der Begriffe unterliegt der willkürlichen selbsterzieherischen Einwirkung. 'Hier scheinen die sittlichende Macht der Religion, die erzieherische Bedeutung der Erinnerung an die Eltern und sonstige verehrte Personen, der Hauptnutzen der Beschäftigung mit vaterländischer Geschichte und Heimatskunde und der sittliche Wert guter künstlerischer Darstellung von menschlicher Arbeit und menschlichem Kampf in Wort und Bild ihren Grund zu haben.' Auch in Betreff der Wahl der Worte bei Beurteilungen kann eine selbsterzieherische Thätigkeit stattfinden. Zusammenfassende Werturteile nennt C. Maximen. Auch bei der Bildung dieser Maximen findet eine Selbsterziehung statt. 'Die Bedeutung der Maximen für das praktische Handeln ist vergleichbar mit der von Begriffen und allgemeinen Sätzen für wissenschaftliche Arbeiten.'

2. Selbsterziehung in Bezug auf emotionale Vorgänge, wobei die Gefühle besonders in den Blickpunkt des Bewufstseins treten, und deren Willensmotivationskraft gerade in dem eigenartigen Charakter der in ihnen vorkommenden Gefühlselemente und deren Verbindungen zu beruhen scheint. Diese Vorgänge können die Selbsterziehung fördern oder hemmen. Aufgabe der Selbsterziehung ist da, die störenden Dispositionen unschädlich zu machen, die fördernden zu mehren und zu stärken. Die hier in Rede stehenden Gefühle gehören den sinnlichen an, dem Gemeingefühl und den Affekten.

3. Selbsterziehung in Bezug auf das Wollen. 'Durch die auf intellektuelle und emotionale Vorgänge gehende Selbsterziehung werden, falls sie erfolgreich ist, Dispositionen ausgebildet, die für jeden späteren Willensakt durch Schaffung und Gestaltung von Motiven mitbestimmend sind. Somit hat alle bisher erwähnte Selbsterziehung Beziehung auf das Wollen. Es ist die Frage, ob es aufserdem noch Selbsterziehung giebt, die unter Absehung von der Ausbildung von Motivdispositionen auf eigentliche Wollensdispositionen geht.' Die populäre Meinung glaubt es, die Psychologie verhält sich skeptisch. Doch C. glaubt, in der populären Argumentation stecke etwas Wahres. 'Der einzelne Willensakt stellt sich uns nicht als psychologisch notwendiges Resultat des Zusammentreffens von Motiven dar, auch nicht, wenn wir fest im Auge behalten, dafs die Motive nicht «fremde Kräfte», sondern Bestandteile unseres Geschehens sind. Sein Ausfall scheint vielmehr, wenn nicht von noch anderen, doch davon abhängig zu sein, a) wie das Subjekt auf Motive überhaupt zu reagieren pflegt, ob schnell oder langsam, b) wie grofs die Energie des Willens beim Subjekt im allgemeinen ist, und c) von der (willkürlichen) Einstellung der Aufmerksamkeit.' In allen diesen drei Bedingungen des einzelnen Willensaktes liegen eigentliche Willensdispositionen vor, erreichbar für planmäfsige Selbsterziehung.

'Das Resultat ist nicht umfangreich, aber inhaltsreich. In der Selbsterziehung in Bezug auf das Wollen handelt es sich um Regulierung der natürlichen Schnelligkeit der Wollensvorgänge und ihrer Energie im allgemeinen und um Einstellung der Aufmerksamkeit. Durch Übung und Gewöhnung erwachsen die entsprechenden Dispositionen.'

Das Büchlein von Cordes ist sehr abstrakt geschrieben; obwohl man seinem

Inhalt zustimmen mufs, wird es doch daher wenig anregend wirken. Zu praktischen Zwecken hätte es rascher auf den letzten Teil, der die Vorgänge der Selbsterziehung selbst behandelt, losgehen und ohne Besorgnis für den systematischen Zusammenhang eine Reihe von Beispielen aus dem Leben bringen müssen. Anschaulichkeit hat hier mehr Wert als Zusammenhang. Die Anwendung auf die Schule fehlt leider ganz. Und dennoch müssen wir C. für seine schwierige Arbeit danken, denn er pflügt dieses Feld zuerst, und auf diesem Feld können noch schöne Früchte wachsen. Wir wünschen, dafs er durch eine Darlegung, wie sich seine gewonnenen Grundgedanken im Leben und in der Schule verwerten lassen, diese Früchte selbst ernte.

III

1. Altenburg sucht die Leser seines geistvoll und frisch geschriebenen Büchleins in sehr geschickter Weise auf deduktivem Wege von dem Wert der Aufgabe, die er sich gestellt hat, zu überzeugen. Er zeigt, wie schwer es doch ist, Begabung, Gedächtniskraft, Urteilsfähigkeit, Interesse, Aufmerksamkeit, Arbeit, das Verhalten im Examen bei unseren Schülern objektiv und richtig zu beurteilen, wie vor allem ein tieferes Ergründen der verschiedenen Individualitäten nötig sei. Er sagt am Schlusse seines sehr zum Nachdenken anregenden ersten Abschnittes, der das gewöhnliche Verhalten der Praktiker unter den Pädagogen charakterisiert: 'Aus allen bisherigen Besprechungen geht, denke ich, das eine deutlich hervor, wie wir in der Praxis vor ungezählten Mengen psychologischer Probleme stehen; wir brauchen nicht erst darnach zu suchen. Es ist wie mit dem Gelde, das auf der Strafse liegt; aber es gehört einer dazu, der es findet. Und es weifs der psychologisch gestimmte Erzieher, wie er nur zuzugreifen braucht, um Erscheinungen, Fragen, Probleme in Hülle und Fülle zu finden, welche ihm keine praktische Fertigkeit allein, keine praktische Erfahrung allein zu lösen und zu entwirren vermag. Wir stehen alle Tage, ja in jeder Minute unserer der Schule gewidmeten Arbeit umgeben von psychologischen Erscheinungen, sie stellen uns immer wieder vor neue Rätsel. Ich gestehe, man wird immer ernster, je tiefer man psychologisch sehen lernt, man wird viel ruhiger, zurückhaltender im Urteil, weniger absprechend; denn je mehr man begreifen lernt, desto mehr lernt man geduldig nachgehen, nachfühlen, auch verzeihen. Aber ich gestehe, man wird in seinem Erzieherberufe auch fröhlicher, weil man immer mehr zu der Erkenntnis kommt, dafs auch in der geistigen Entwickelung nicht Laune und Willkür herrscht, nicht springendes Ungefähr, nicht Plötzlichkeit und Zufall, sondern Gesetz, Ordnung und Planmäfsigkeit.'

2. Psychologische Bestimmtheiten als Mitgift von Landschaft, Grofs- und Kleinstadt, Haus und Gesellschaft

In diesem Abschnitt weist Altenburg darauf hin, wie Landschaft, Grofs- und Kleinstadt, Haus und Gesellschaft bei den Schülern ganz bestimmte psychologische Eigenschaften hervorrufen; das zeigt sich bei der Landschaft in Sitte,

Sprache, Volkstum, in der Beweglichkeit oder im Phlegma, in der Zurückhaltung oder im Vertrauen, in der Wirkung auf das Ohr, im Thätigkeitstrieb und der Unterdrückung desselben. Auch die Schüler der Grofsstadt und der Kleinstadt zeigen sich verschieden. Da wird es klar, wie viel die Anschauung, d. h. die klare Anschauung thut, zu der die Schüler oft erst gezwungen werden müssen. Die Grofsstädter sind leicht abgestumpft, die Kleinstädter eng in ihrem Gesichtskreis, aber gierig nach Neuem, zuweilen auch dürftiger im Sprachvorrat. Der Geist des Hauses und der Familie ist besonders wichtig für die psychologische Bestimmtheit zur Arbeit, schlimm ist es, wenn das Haus die Arbeit nicht ehrt, die Kinder dort nicht an geregelte Arbeit gewöhnt werden. Auch die Zerstreutheit der Schüler hat oft ihre Ursache im Leben des Hauses. Ein Grund des Widerstreites zwischen Schule und Haus liegt auch oft im gesellschaftlichen Ton des Hauses, der zur Oberflächlichkeit führt. Besonders verhängnisvoll ist es überhaupt, wenn die Einheit des erzieherischen Willens zwischen Haus und Schule fehlt, was zuletzt zu sittlichen Verkehrtheiten führt.

3. Psychologische Bestimmtheiten als Folge vorübergehender oder dauernder körperlicher Gebrechen

In diesem sehr anziehend geschriebenen und durch viele Beispiele aus dem Schulleben veranschaulichten Abschnitte schildert Altenburg, wie die Fähigkeiten der Schüler psychologisch bestimmt werden durch körperliche oder durch körperlich-geistige Gebrechen. So führt er vor die Schwächen des Gesichts und Gehörs, die tief in das geistige Leben eingreifenden Folgen von Wucherungen in Nase und Hals, die psychologischen Wirkungen langer und häufiger Kinderkrankheiten, die geistige Bestimmtheit, die sich zeigt unter dem Einflufs derjenigen pathologischen Zustände, welche man früher schlechtweg als Skrophulose zu bezeichnen pflegte, die so weit verbreitete und so folgenreiche Blutarmut und Nervosität mit den charakteristischen Erscheinungen der Zerstreutheit und Zerfahrenheit, dann die Abnormitäten im Geistesleben gewisser Knaben, welche diese eigentlich ungeeignet für den Besuch öffentlicher Schulen erscheinen lassen, dann die Folgen körperlichen Wachstums, die vorübergehenden Anomalien der geistigen Entwickelung. Alle diese Erscheinungen zwingen zu sorgfältiger und andauernder individueller psychologischer Beobachtung und Behandlung.

4. Psychologische Bestimmtheiten unter der Einwirkung des Unterrichts und der Lehrordnung

Die Schule weifs den grofsen Wert der Arbeit sehr zu schätzen, und die neuere Pädagogik will mit ihren Untersuchungen weniger die Arbeit der Schüler kürzen helfen, sie will vielmehr Fingerzeige für eine zweckmäfsige Einrichtung der Schularbeit geben. Die fortgesetzte Thätigkeit der Schule hat einen wohlthuenden Einflufs auf die äufseren sichtbaren Formen der Individualität der Schüler, sie durchgeistigt dieselben. Dafs die Schüler nicht stets die volle

Reife für die Klasse haben, in der sie sitzen, ist Thatsache, dafs dieses psychologisch auf die Fähigkeiten einwirkt, ist natürlich. So und durch die Einwirkung unrichtig verfahrender, ungeschickter Lehrer entstehen schädliche Hemmungen des Selbstvertrauens, die hochgradig werden können, ferner die Scheu den Mund aufzuthun und die Verstocktheit, die Energielosigkeit, der Dilettantismus, der sich auf nicht zur Schule Gehöriges stürzt, das Lachen der Schüler. Reizloser, abwechselungsloser Unterricht erzeugt Ermüdung und geistige Abspannung. Die Halbheiten des Unterrichts erzeugen bei den Schülern das Gefühl der Unfähigkeit. Der Unterricht, der das richtige Sehen und Hören der Schüler zu wenig bei seiner Methode berücksichtigt, mufs natürlich auch allerhand Fehler erzeugen. A. bringt hier eine ganze Fülle von Beispielen. Dann prüft er die Examenarbeit psychologisch auf ihren Wert oder Unwert für die Gesamtbildung, er zeigt, wie der psychologische Habitus der Prüflinge von der Natur der gesamten Unterrichtseinteilung abhängt. Er berücksichtigt dabei besonders die Thätigkeit des Gedächtnisses. Sein Wort: 'Vereinzelung der Vorstellungen bedeutet den Tod des geistigen Lebens' trifft den Nagel auf den Kopf. Auch die erziehliche Wirkung der äufseren Organisation des Schullebens wird mit Recht gewürdigt.

Im Schlufswort spricht A. die Überzeugung aus, dafs uns die pädagogische Psychologie die Handhabe gebe, nicht nur zu ergründen, wie sich das Allgemeingültige der Schularbeit in jeder einzelnen Individualität abspiegelt, sondern auch, um jeder Individualität in ihrer Weise beizukommen.

Aus dem Titel von A.s Schrift: 'Die Kunst des psychologischen Beobachtens' sehen wir, dafs A. nicht eine systematische pädagogische Psychologie geben wollte, die uns zeigt, wie man es in jedem einzelnen Falle machen müsse, sondern dafs er glaubt, die Vorbedingung zu jeder psychologisch arbeitenden pädagogischen Thätigkeit sei die Kunst des psychologischen Beobachtens. Von diesem Standpunkt aus beurteilend halten wir das lebendige, anregende und die Theorie stets mit der Schulerfahrung verbindende Schriftchen Altenburgs für eine Perle in der Schiller-Ziehenschen Sammlung. Jeder denkende Erzieher und Lehrer wird das Büchlein mit Genufs lesen. Doch auch dem Laienpublikum wird man es nicht ohne Erfolg in die Hand geben.

EIN HERDERBUCH ALS SCHULAUSGABE

Von Karl Landmann

Ein Überblick über die landläufigen Schulausgaben deutscher Klassiker läſst uns neben der reichen Fülle mehr oder weniger geschickt appretierter Reproduktionen doch auch hier und da eine recht empfindliche Lücke wahrnehmen. Daſs Lessing und Goethe und Schiller den Löwenanteil an jenen Sammlungen haben, ist ebenso selbstverständlich wie die minimale Vertretung Wielands, der kaum eine andere als historische Bedeutung für die Schule haben kann. Bleiben also von den sechs Groſsmeistern der zweiten klassischen Litteraturperiode noch Klopstock und Herder. — Auch für Klopstock wird heute nicht mehr das Wort gelten, daſs er lieber gelesen als gelobt sein wollte, es müſste denn gerade sein, daſs das Gymnasium auch nach der neuesten Lehrordnung noch ein besonderes Gewicht darauf zu legen hätte, die Horazischen Odenformen auch an einem deutschen Dichter zu üben. Für den 'Messias' aber, den ich wenigstens in zweien jener Sammlungen finde, mögen jene Ausgaben wohl genügen. Anders bei Herder, der so sehr an der Spitze der auch über das gegenwärtige Jahrhundert hinausragenden Litteratur steht, daſs ihm auch für die Schule der gebührende Ehrenplatz angewiesen werden und erhalten bleiben sollte. Aber auch hier mache ich in dem halben Dutzend der mir vorliegenden Verzeichnisse eine Wahrnehmung, die ein bedenkliches Streiflicht auf die in unserer Schullektüre herrschende Tradition werfen dürfte. Das von Herder in seinem letzten Lebensjahre nach einer französischen Quelle gedichtete Romanzenepos, jene Dichtung, auf die dasselbe Wort Anwendung findet, das Herder im Journal seiner Reise im Jahre 1769 über Corneilles Cid sagt: 'Corneilles Cid ist spanisch, seine Helden noch spanischer, seine Sprache in den ersten Stücken noch spanischer' — Herders Cid also finde ich viermal ediert: in zwei Sammlungen neben je zwei Bändchen Prosa, in der dritten neben einem Bändchen ausgewählter Dichtungen, in der vierten als einzige Probe Herderschen Geistes. Was aber diesem Geiste seine treibende Kraft in dem groſsen Gärungsprozesse des achtzehnten Jahrhunderts verleiht: seine führende Stellung in der Sturm- und Drangperiode, das ist in keiner dieser Ausgaben zu genügendem Ausdruck gebracht.

Dieser Sachlage gegenüber begrüſsen wir mit Genugthuung und Freude das neueste Heft (Nr. 30) der Sammlung, die uns schon so viel des Guten gebracht hat, der Veit Valentinschen: 'Herderbuch. Reisejournal — Shakespeare — Ossian — Volkslieder. In Auswahl. Herausgegeben von J. Loeber,

Professor am Königlichen Gymnasium zu Marburg. Leipzig, Dresden, Berlin. L. Ehlermann. 1898.' — Das Heft enthält auf seinen 92 Seiten 77 Seiten Text. Die übrigen 15 Seiten verteilen sich auf einen Abrifs von Herders Leben in den Jahren, in die aufser seinen ersten bahnbrechenden Schriften: Fragmente über die neuere deutsche Litteratur und Kritische Wälder die auf dem Titel genannten Stücke fallen, und die zum Verständnisse dieser Stücke notwendigen Vorbemerkungen: diese beiden Zuthaten des Herausgebers in räumlich ziemlich gleichen Teilen. Vorausgeschickt ist eine Inhaltsangabe und eine Zeittafel über die wichtigsten litterarhistorischen Erscheinungen von 1759 bis 1784, dem Jahre, in dem Herders bedeutendstes Werk, die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, zu erscheinen begann.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen über die äufsere Anlage des Heftes fühle ich mich gedrungen, etwas näher auf seinen Inhalt einzugehen, indem ich mich zunächst dem Texte zuwende. Die Bezeichnung des Titels 'In Auswahl' betrifft vor allem das Reisejournal. Dasselbe füllt in der Ausgabe von Suphan (Bd. IV S. 345—486) 142 Seiten, die in unserer Schulausgabe auf 24½ Seiten zusammengezogen sind, eine Kompression, die sich leicht begreifen läfst, wenn wir erwägen, dafs allein 46 jener 142 Seiten durch einen Unterrichtsplan in Anspruch genommen sind, den Herder für seine in Riga zu errichtende Schule, eine Realschule in nuce, entwarf, und der allerdings für den organisierenden Pädagogen der Gegenwart recht viel des Interessanten, für die Primaner unserer höheren Schulen dagegen sehr wenig Anziehungskraft haben dürfte. Jedenfalls giebt die hier getroffene Auswahl eine auch für weitere Kreise der Gebildeten vollständig ausreichende Zusammenfassung der Schrift, die R. Haym (I 317) mit Recht 'das aufklärendste Dokument für die innere Geschichte des Herderschen Geistes' nennt. Für die Schule hat der Herausgeber dieses Reisejournal noch besonders dadurch nutzbar gemacht, dafs er den Stoff in Abschnitte eingeteilt und diese durch Überschriften inhaltlich charakterisiert hat. So entstand das Schema, das ich hier mitzuteilen mich nicht enthalten kann: 1. Abschied von Riga. 2. Inwiefern er seinen Aufenthalt in Riga besser hätte benutzen können. 3. Gedanken und Hoffnungen beim Beginne der Fahrt. 4. Der Philosoph auf dem Schiffe. 5. Das Leben auf dem Schiffe. 6. Die Lust zu fabulieren wird auf dem Schiffe geweckt. 7. Herder will Reformator Livlands werden. 8. Herder will durch Schrift Lehrer der Menschheit werden. 9. Die Litteratur Frankreichs unter Ludwig XIV. 10. Was kann der Deutsche aus Frankreichs Litteratur lernen? 11. Was Kopenhagen für Herder hätte sein können. 12. Was Frankreich für Herder sein soll. 13. Selbstcharakteristik. — Eine weitere stoffliche Einteilung wird unten zur Sprache kommen. Was aber bezüglich der Wiedergabe des Textes schon hier lobend erwähnt werden darf, das ist die Hervorhebung besonders wichtiger Stellen durch den Druck. So wird man z. B. auf S. 10 aus dem gesperrt gedruckten Satze: 'Ich wäre nicht ein Tintenfafs von gelehrter Schriftstellerei, nicht ein Wörterbuch von Künsten und Wissenschaften geworden, die ich nicht gesehen

habe und nicht verstehe; ich wäre nicht ein Repositorium voll Papiere und Bücher geworden, das nur in die Bücherstube gehört', sofort das 'tintenklecksende Säculum' heraustönen hören, das zwölf Jahre später die Weltfahrt antreten sollte, aus der es selbst die 'Moderne' unserer Tage noch als willkommenes altes Erbgut gerettet hat.

Das zweite und das dritte Stück unserer Auswahl, die Aufsätze über Shakespeare und Ossian, sind dem Buche Von deutscher Art und Kunst (Ausg. Suphan, Bd. V S. 159—257) entnommen. Sie bezeichnen den grofsen Wendepunkt in Herders geistiger Entwickelung, die Abwendung von dem französischen und die durch Shakespeare vermittelte Zuwendung zum deutschen Ideal, eine Wandlung, die durch den Einflufs Herders auf den um fünf Jahre jüngeren Goethe in Strafsburg von so eminenter Bedeutung für die Litteratur und das gesamte Geistesleben des deutschen Volkes geworden ist. Der Aufsatz über Shakespeare ist unverkürzt, der über Ossian mit Auslassung von 26 Seiten aufgenommen worden. Beide zusammen nehmen 41 Seiten der Schulausgabe in Anspruch. Eine Einteilung des Stoffes in besondere, durch Überschriften bezeichnete Abschnitte schien dem Herausgeber hier nicht geboten, da die Hand des Verfassers selbst den Gang der Untersuchung durch geeignete Einschnitte im Druck genügend markiert hatte. Die Hervorhebung einzelner Stellen durch den Druck ist hier fast durchweg in Übereinstimmung mit dem Text der Ausgabe geschehen, so dafs die Herstellung einer Einheitlichkeit des Textes des Reisejournals mit dem dieser beiden Stücke hier nochmals anerkennend erwähnt werden darf.

Am wenigsten konnte das Streben nach Vollständigkeit bei der Auswahl der Volkslieder entscheiden, die in der Suphanschen Ausgabe mit den voraufgehenden Untersuchungen den ganzen fünfundzwanzigsten Band füllen. Die auf 12 Seiten zum Abdruck gelangten 11 Lieder sind mit Geschick ausgewählt, um die verschiedenen Volksstämme und zugleich auch verschiedene Gattungen des Volksgesanges zu repräsentieren, wozu übrigens auch schon in dem Aufsatz über Ossian eine erkleckliche Reihe belehrender Beispiele gegeben war.

Wir betrachten nunmehr die weitere Arbeit des Herausgebers, die eigene Zuthat zu dem ausgewählten Texte. Und hier haben wir zuvörderst eine nicht immer in Schulausgaben begegnende weise Beschränkung in dem Lebensabrifs des behandelten Dichters zu rühmen: nichts von dem allen Wissenskram der Welt durchwühlenden Amanuensis des Predigers Trescho in Mohrungen; nichts von dem durch einen russischen Regimentschirurgus nach Königsberg geretteten Studiosus der Medizin und — der Theologie; nicht einmal etwas, was doch ganz besonders zur Erwähnung hätte reizen können, von Herder als Hörer Kants. 'Den 22. November 1764 hatte Herder (1744—1803) Königsberg verlassen, um eine Lehrerstelle an der Domschule zu Riga anzutreten. Von seinem Freunde Hamann (1730—1788), der ihm die Poesie als die Muttersprache der Völker gedeutet und das Verständnis für Shakespeare eröffnet hatte, war er dorthin empfohlen worden.' So beginnt S. 1 der Bericht über Herders amtliche Thätigkeit in Riga, worauf (S. 2/3) der über seine schriftstellerische

Thätigkeit an demselben Orte folgt und (S. 3/4) der über die Verhältnisse, welche Herder bewogen, Riga zu verlassen: diese vier Seiten als Einleitung zum Reisejournal, das den Schüler der Gegenwart ganz unvermerkt mit dem Pädagogen und Dichter vor 130 Jahren über Helsingör an den Küsten Jütlands, Hollands und Englands vorbei nach Painboeuf und Nantes und von da nach Paris wandern läfst, von wo aus ihn die Fortsetzung der Biographie (S. 33/34) auf dem Rückweg über Hamburg (Zusammentreffen mit Lessing und Claudius) nach Eutin, von da mit seinem hochgeborenen Zögling nach Strafsburg und wiederum nordwärts nach Bückeburg führt, woselbst die Sammlung 'Von deutscher Art und Kunst' entsteht, die hier die Einleitung zum zweiten und dritten Stück unserer Ausgabe bildet, worauf endlich (S. 80/81) das Leben Herders bis zur Herausgabe der Volkslieder (1778—79) weitergeführt wird: überall nur das zum Verständnis der Auswahl Notwendige, dies aber in einer Fassung dargeboten, die ein klares Bild von den ersten fünfzehn Jahren der ihre Schwingen entfaltenden Genieperiode der deutschen Litteratur zu geben vermag.

Mehr noch als bei der Herstellung des Textes und dem Entwurf einer Lebensskizze hat der Herausgeber bei den Vorbemerkungen Gelegenheit gehabt, sich als haushälterisch arbeitenden Pädagogen zu erweisen. Sie bestehen teils in kurzen litterarhistorischen Einleitungen zu den in Auswahl nachfolgenden Schriften, teils (unter dem Vordruck 'Sachliches') in Notizen über die darin angeführten Personen und Thatsachen, die einer Erklärung bedürftig erschienen. Gerade hier aber habe ich neben dem bis daher gerne ausgesprochenen Lobe doch auch manche Ausstellungen zu verzeichnen, zu deren gewissenhafter Darlegung mich die Hoffnung auf eine recht bald nötig werdende zweite Auflage treibt; gerade hier sehe ich mich als angehender Siebziger veranlafst, für die Söhne des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu plädieren, da diese nicht gerne suchen, was bereitliegen sollte.

Es ist gewifs nichts gegen die auch in andern Ausgaben unserer Sammlung angewandte Einrichtung zu sagen, wonach der Text am Rande mit fortlaufender Zählung gewisser Absätze versehen ist, denen jene sachlichen Erklärungen entsprechen sollen. Der Schüler soll, so ist es gedacht, sich diese Notizen für einen oder mehrere dieser Absätze genau ansehen, dann diese Absätze lesen, sodann weiteren Vorrat an Präparation holen und weiter lesen u. s. w. u. s. w. Da wäre nun, angesichts des Petitdrucks dieses 'Sachlichen', eine recht deutlich hervortretende Bezeichnung dieser Zahlen geboten, sei es durch starken Fettdruck, sei es durch eckige Klammern, oder auf sonst eine augenfällige Art. Das ist aber hier keineswegs der Fall, und, was noch viel schlimmer ist, die Übereinstimmung der Zahlen am Rande des Textes mit denen der Vorbemerkungen ist durchaus nicht überall zuverlässig. So stehen z. B. in den Vorbemerkungen zu dem Aufsatz über Ossian (S. 58 f.) die Zahlen 6 und 7 für 5 und 6; für die durch den Text gebotenen Zahlen 7, 8, 9 steht eine verlorene 9; für 11 steht 12, und die Zahl 13 der Vorbemerkungen ist mit den nachfolgenden Erklärungen ganz überflüssig gesetzt, da, wie es scheint, die Stelle der Suphanschen Ausgabe S. 202 Z. 4 v. o. bis S. 203 Z. 4 v. u.

während des Druckes auf Verlangen des nach Kürzungen lechzenden Verlegers gestrichen werden mufste, während jene anderthalb Zeilen des vorhergehenden Bogens ruhig stehen blieben.

Wenn ich nun auch, wie soeben angedeutet, dergleichen Unzukömmlichkeiten von den Schultern des Herausgebers abzuwälzen geneigt bin, so bleibt doch noch eine nicht unbeträchtliche Anzahl anderer Notamina übrig, die ich nun in der Folge der Seitenzahlen zur Besprechung bringen will. — S. 5 Z. 11 ist statt 'vierwöchentlichen' doch wohl 'vierwöchigen' zu lesen, vielleicht auch in der ersten Zeile des zweiten Absatzes 'Gährungsprozefs' durch Tilgung des h zu korrigieren. S. 7 Z. 9 vermisse ich die erklärende Notiz über Beaumelle, wie auch Ninon de Lenclos ihren Platz erst nach Molière haben sollte. Z. 14 fehlt vor J. Ludolf die Ziffer 7. Warum die Absätze 12, 13, 14 des Textes übersprungen sind, erklärt sich vielleicht aus der Weglassung von S. 360, 8 bis 362, 14 der Ausgabe, mufs aber in den Vorbemerkungen zu Verwirrung führen, da hier die Bezeichnung 14 mit der nachfolgenden Erklärung ganz unverständlich ist. Auch die Auslassung Forsters unter den zu Absatz 16 erklärten Namen erscheint mir nicht gerechtfertigt. — S. 8 wünschte ich zu Absatz 22 anstatt der Erklärung 'Wille, Kupferstecher bei Giefsen, geb. 1715' die Fassung 'J. G. Wille, berühmter Kupferstecher, 1715 in einer Mühle am Dünsberg bei Giefsen geboren', wozu vielleicht noch die Bemerkung zugefügt werden könnte, dafs dieser leider seinem Vaterlande untreu gewordene, aber als Führer Herders durch die Kunstschätze von Paris auch für uns sehr wichtig gewordene Künstler in der Kunstgeschichte noch über den viel bekannteren Chodowiecki gestellt wird (s. das Verzeichnis seiner Blätter: Nagler, Künstler-Lexikon XXI 466—496). Aufserdem würde ich am Schlufs der Vorbemerkungen auf dieser Seite gerne eine Angabe über Thomas auf Daguesseau und 'meine Freundin' (S. 32 Z. 12 und 11 v. u.) sehen, letzteres um so mehr, als diesem Worte auch nach dem moralischen Gradmesser unserer Primaner eine Bedeutung beigelegt zu werden pflegt, die es in diesem Falle durchaus nicht hat (vgl. Haym, I 76 f.). — In dem Texte des Reisejournals habe ich aufser dem schon erwähnten Sprung von 11 auf 15 nur noch den Druckfehler 'Lie(b)-habereien' (S. 32 Z. 11) zu verzeichnen. — Die hier wie in den folgenden Stücken in eckige Klammern gesetzten kürzeren Erklärungen (vgl. S. 26 Z. 15: Scharwerksarbeit [Fronarbeit]) sind durchaus zu billigen.

Auch über die Vorbemerkungen zu dem Aufsatz über Shakespeare sind einige Auseinandersetzungen mit dem Herausgeber geboten. — Die Notizen mit dem Vordruck 8 gehören zu dem mit 9 bezeichneten Absatz, während eine zweite 9 am Rande des Textes als zweite Verschiebung bezeichnet werden mufs. — Die Schreibung Spinosa hätte wenigstens mit einem Worte als unübliche gekennzeichnet werden sollen. Die unter 10 stehende Namensform Waberton steht in Widerspruch zu der im Text (S. 55 Z. 3) gebrauchten, wie auch der Shakesspeare am Ende des ersten Absatzes 9 nicht gerade als eine Zierde unseres Buches zu betrachten ist. — Mit dem 'britischen Sophokles' (55, 6/7) habe ich mich leichter befreundet als mit dem 'brittischen Welt-

reisenden' auf S. 7 Z. 19. — Der letzten Note dieser Vorbemerkungen wünschte ich eine Fassung, die etwas weniger geeignet wäre, die Feder des Primaners zu einer mutwilligen Illustration herauszufordern.

Aufser der Zahlenverschiebung in den Vorbemerkungen zu dem Aufsatz über Ossian, die der Ausgangspunkt zu unserer kritischen Beleuchtung gewesen ist, habe ich auch hier noch einige Einzelheiten zur Sprache zu bringen. — Zu 'Sachliches' 1 vermisse ich eine Bemerkung über die 'Zauberase' (S. 60 Z. 10). Denn wenn auch der Mythologiekundige alsbald herausfindet, dafs damit jene nordische Göttin Gefjon gemeint ist, der die Entstehung des Mälarsees zu verdanken sein soll, so wäre eine kurze Andeutung hierüber doch nicht überflüssig gewesen. — Zu 3 ist der Druckfehler Garrilasso statt des im Texte stehenden richtigen Garcilasso zu beachten. — Im Texte selbst ist S. 61 Z. 10 (gleich nach Garcilasso) die Schreibung 'Serenade' statt der in der Ausgabe stehenden mindestens auffallend, so dafs hier vielleicht auch eine Andeutung über die französische und italienische Form des Wortes wohl angebracht wäre. — S. 65 Z. 15 v. u. wäre die Schreibung Rhapsodieen (vgl. z. B. Akademieen S. 54 Z. 8 v. u.) vorzuziehen. Dafs aber S. 72 Z. 19 sich 'Methaphysik' einschleichen konnte, ist ebenso bedauerlich wie — um auch das vierte Stück nach dieser Seite hin hiermit zu erledigen — der Druckfehler 'Befiel' auf S. 91 (Ein Spruch, Z. 1). — Sachlich hätte zu S. 72 Z. 9 noch bemerkt werden dürfen, dafs die 'einmal angeführten' Worte in der Stelle der Ausgabe stehen, die in der Schulausgabe S. 59 vor Absatz 1 ausgelassen ist.

Ich bin durchaus nicht abgeneigt zu glauben, dafs sich beim Gebrauch des Buches in der Klasse nicht noch einige andere Berichtigungen und Verbesserungen als notwendig oder wünschenswert herausstellen dürften. Das alles aber könnte mich nicht bestimmen, die von vornherein ausgesprochene Ansicht über die Vortrefflichkeit dieser Schulausgabe zurückzunehmen. Ja, ich würde dem Herausgeber raten, mit der zweiten, verbesserten Auflage des Herderbuches zugleich einen zweiten Teil vorzubereiten, der eine ebensogute Auswahl aus den Schriften 'Vom Geist der ebräischen Poesie' und den 'Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit' enthielte. Die deutsche Schule hätte gewifs alle Ursache, ihm für eine solche Bereicherung der deutschen Schulausgaben dankbar zu sein.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

AUS DEM MITTELRHEINISCHEN HUMANISTENKREISE

Mainz und der damit enge zusammenhängende benachbarte Rheingau war mit Ausgang des 15. Jahrhunderts ein Lieblingssitz des aufblühenden Humanismus. Die reichen Stifte und Klöster zu Mainz und im Rheingau bildeten vielfach geradezu kleine Akademien wissenschaftlich gebildeter Männer, welche sich mit Sammlung älterer Handschriften und der Wiegendrucke, der Vereinigung zu Bibliotheken und Nutzbarmachung dieser litterarischen Schätze beschäftigten. Einen starken Rückhalt bot bei diesem Streben die aufblühende Mainzer Hochschule und die am Rhein tonführende Hochschule zu Heidelberg. Das dort Gelernte liefs sich zu Hause praktisch ins Leben umsetzen. Die Klöster, insbesondere die des Benediktinerordens, strebten zu Mainz und im Rheingau danach, es ihrem Vorbild, dem Abt Trithemius von Sponheim, auf wissenschaftlichem Gebiet sowie mit Sammeln von Bücherschätzen nachzuthun. Namentlich erreichten die infolge der Einführung der Bursfelder Reformation sehr aufblühenden Abteien St. Johann oder Johannisberg im Rheingau sowie St. Jacob bei Mainz hierin wirklich Grofsartiges und brachten es zu einer wissenschaftlichen Blüte von leider kurzer Dauer.[1] Mit Vorliebe wandten sich die damaligen mittelrheinischen Humanisten der lateinischen Dichtkunst zu, aber auch römische Altertumskunde, Geschichtsforschung und die Herausgabe älterer Handschriften ward eifrig betrieben. Mainz erfreute sich damals einer der ersten deutschen Geschichtsprofessuren an einer Hochschule. Ihr Stifter war Ivo Wittig.[2] Zu Mainz erlangten Theoderich Gresmund der Jüngere[1], Jacob Merstetter, Wolfgang Trefler, Hebelin von Heimbach, Jacob von Mainz, Hermann Aengler oder Piscator, für den Rheingau Peter und Johann Sorbillo sowie Johann Curvello durch ihre litterarischen Erzeugnisse einen guten Ruf. Über das Wirken dieser Männer ist ein bescheidenes und sehr zerstreutes Material vorhanden. Dasselbe hier zu vereinigen und für einige dieser Männer biographisch zu verarbeiten, soll Zweck dieser Studie sein, und diese Mitteilungen sollen einer Geschichte des Mainzer und mittelrheinischen Humanismus in etwas vorarbeiten. Durch die Beleuchtung der in sich verwandten Bestrebungen dieser rheinischen Humanisten dürfte auch die Geschichte des Humanismus an sich gewinnen.

I. Peter Sorbillo, Hermann Piscator

Peter Sorbillo oder Schlarp[2]) entstammte einem angesehenen Geschlecht zu Geisenheim a. Rh. Dasselbe kommt in vielfacher Verzweigung urkundlich vor.[3]) Nach Sitte

---

[1]) Jacobsberg ward ein zweites Bursfeld am Rhein in Bezug auf Zucht und Wissenschaftlichkeit. Vgl. Katholik 1898 II Heft 2 S. 101.

[2]) Über Wittig (1473—1507) vgl. Roth im Katholik 1898 II S. 106 f.

[1]) Das Leben und Wirken Gresmunds ist zu weitläufig, um hier Stelle zu finden. Eine Gesamtleistung über dessen Leben und Schriften fehlt immer noch.

[2]) Nicht Schlarff, wie Widmann im Rhenus III S. 2 ohne allen urkundlichen Anhaltspunkt schreibt. Nur die Formen Schlarp, Schlarpp, Schlarpff und Schlapff kommen urkundlich vor.

[3]) Zu den im histor. Jahrb. der Goerresges. 1886 S. 203 genannten Mitgliedern der Familie kommen als seitdem aufgefunden noch: Brun Schlarpp, 1481 Dienstmann des Erzstiftes Mainz unter Kurfürst Diether. Gudenus, Codex IV S. 455. — (v. Stramberg) Rheinischer Antiquarius II. Abt. X S. 694. — Roth, Geschichte von Geisenheim S. 27. 1501 28. Dezember Johannes Schlarpp, Schöffe zu Geisenheim. Ebd. S. 29. 1536 Michel Schlarp, Schöffe zu Geisenheim. Ebd. S. 44. 1546 derselbe als Schultheifs. Ebd. S. 45. 1551 derselbe als Oberschultheifs. Ebd. S. 159. Anton Schlarp ex Geisenheim, 1496 22. November Baccalaureus der Theologie. Knodt, Hist. universitatis Mogunt. S. 44.

der Zeit ward der Name Schlarp nach der Etymologie schlürfen (sorbere) in Sorbillo latinisiert. Unter der lateinischen Bezeichnung ist Schlarp gemeinhin bekannt. Urheber dieser Umwandlung ist Peter Sorbillo jedoch keineswegs, denn bereits 1505 ward ein Johann Sorbillo zu Freiburg i. B. in die Matrikel der Hochschule eingeschrieben.[1] Für Peter Sorbillo lag, nachdem er sich dazu entschlossen, Benediktiner zu werden, die Aufnahme in dem benachbarten Johannisberg nahe, denn Geisenheim und die Abtei Johannisberg liegen dicht beisammen. Wann Sorbillo in Johannisberg eintrat, entzieht sich unserer Kenntnis; unter Abt Gerhard erhielt er die damals übliche gelehrte Klosterbildung[2] und bezog als jedenfalls befähigter Kopf auf Kosten seiner Abtei die Heidelberger Hochschule, wo er am 17. März 1506 als Petrus Sorbillo de Geysenem in die Stammrolle eingeschrieben ward.[3] Wir dürfen vermuten, dafs Sorbillo zu Heidelberg theologische und humanistische Studien betrieb. Das dort Gelernte praktisch zu verwerten bot sich alsbald Gelegenheit.

Wie zu Johannisberg, blühte auch in dem Benediktinerkloster St. Jacob oder Jacobsberg bei Mainz der Humanismus. Damals lebte dort Hermann Fischer oder Aengler (Engeler), latinisiert Piscator, welche Bezeichnung in der Litteratur gang und gäbe ist. Es wird angegeben, dafs er ein Schwabe von Geburt gewesen sei[4], aber auch Mainz wird als seine Heimat bezeichnet. Er legte im Jahre 1501 Profefs zu St. Jacob ab, wurde dort 1505 Priester[5] und war möglicherweise ein Verwandter jenes Fridericus Piscator, an den Ulrich von Hutten einen Brief richtete.[6] Ob Piscator studierte und wo er etwa seine humanistische Bildung erhielt, ist unbekannt. Die Heidelberger Matrikel enthält seinen

[1]) Siehe unten unter Johann Sorbillo.

[2]) Der Anonymus de origine et abbatibus S. Johannis in Rhingavia verlegt Sorbillos Leben und Wirkungskreis unter Abt Gerhard (1487—1496). Vgl. Roth, Geschichtsquellen aus Nassau I 3 S. 97.

[3]) XVI kalendas Aprilis. Toepke, Heidelberger Matrikel I S. 458.

[4]) Severus Ms. im Pfarrarchiv zu Geisenheim. Vgl. auch die folgende Anmerkung.

[5]) Die Historia sancti Iacobi maioris apostoli in monte specioso prope Moguntiam Hs. der Mainzer Stadtbibliothek (folio) S. 425 sagt: 6 April (obiit) Hermannus Engeler, Angeler sive Piscator Mogonus anno 1501 die ... (Lücke) prof. et 1505 die ... (Lücke) sacerdos. Hier erscheint Mainz als Geburtsort.

[6]) Münch, Opera Hutteni III S. 156—158.

Namen nicht. War er Schwabe von Geburt, so kann er in Süddeutschland studiert haben und dann nach Mainz gelangt sein. Piscator hatte sich im Geist des Humanismus auf römische Altertümer und deren Etymologie verlegt und war hierin Gesinnungsgenosse Sorbillos. Beide kannten diese ihre gegenseitige Neigung. Beide Abteien standen in nahem Verhältnis, schon die Ordensregel brachte dieses mit sich, nicht weniger die Thatsache, dafs Jacobsberg das Visitationsrecht über Johannisberg ausübte. Die persönliche Bekanntschaft beider Männer läfst sich bei so vielen Berührungspunkten und der nahen Lage beider Klöster bestimmt voraussetzen. Sorbillo schrieb an Piscator einen Brief über den Ursprung der Stadt Mainz und behandelte darin namentlich die Herleitung des Namens dieser Römerstadt.[1]) Der Brief begann mit den Worten: Devoto studiosoque fratri Hermanno Piscatori divi patris Benedicti monacho professo in monasterio S. Iacobi extra muros Moguntinenses u. s. w.[2]) und schlofs: ad deum devotionis promoveto.[3]) Auf diesen Brief antwortete Piscator in einem weitläufigen Schreiben mit dem Anfang: Divertissimo ac multarum historiarum peritissimo Petro Sorbillo monacho in monte S. Ioannis professo u. s. w. Ego te frater humanissime u. s. w. und dem Schlusse: in civitate sancti maiestas, honor u. s. w.[4]) Die Geschichtsforscher Serarius, Legipontius, Joannis, Würdtwein, Reuter und Bodmann kannten diese beiden Briefe. Nach Reuter[5]) befand sich eine Handschrift derselben in der Wiener Hofbibliothek. Diese Angabe ist richtig, denn noch besitzt diese Bibliothek die einzige vorhandene Handschrift der Briefe. Wie dieselbe nach Wien gelangte und woher sie stammte, entzieht sich unserer Kenntnis. Eine zweite Handschrift befand sich in der Abtei Johannisberg im Rheingau[6]), woher

[1]) Während der Anonymus in Roth, Geschichtsquellen I 3 S. 97 die Schrift Epistola de Moguntinae civitatis initio betitelt, heifst es in der Wiener Handschrift: De origine nominis Moguntiae. Letztere Bezeichnung entspricht mehr dem Inhalt des Briefes.

[2]) Serario-Joannis, Rerum Mogunt. I S. 175.

[3]) Tabulae codicum ms. V S. 319, 8996 (Hist. prof. 244). Ch. XVI 183 f. 5b—8a Hs. der Wiener Hofbibl. Petrus Sorbillo id est Schlarp, epistola ad Hermannum Piscatorem de origine nominis Moguntiae.

[4]) Serario-Joannis a. a. O. I S. 175. Vgl. Roth, Geschichtsquellen I 3 S. 97.

[5]) Albansgulden S. 44. Schaab, Gesch. von Mainz I S. 57. Chmel, Wiener Hss. I S. 703.

[6]) Roth, Geschichtsquellen I 3 S. 97.

ja einer der Briefe ausgegangen. Eine Abschrift sah Prof. Bodmann.[1]) Möglicherweise entstammte diese der zu Grunde gegangenen und nur noch in Resten vorhandenen Bibliothek des Johannisbergs.[2]) Vielleicht ist die Wiener Handschrift die des Jacobsbergs und lag dem Verfasser der Historia sancti Iacobi vor.[3]) Einige Stellen teilte auch Serarius in seiner Geschichte von Mainz mit. Daraus läfst sich das Ganze beurteilen.[4]) Bei Piscator nimmt das Thema eine andere als von Sorbillo vorgezeichnete Wendung. Er geht zwar auf Sorbillos Anfragen und Ansichten ein, handelt aber auch de ortu, primaeva origine, incremento, variis devastationibus urbis Moguntinae, sicut et de monasteriis. S. s. Jacobi Mog.[5]) Daher auch der räumliche Unterschied beider Briefe. Sorbillos Arbeit nimmt in der Wiener Handschrift den Raum von Blatt 5 Rückseite bis Blatt 8 Vorderseite, die des Piscator Blatt 8 Vorderseite bis Blatt 144 Rückseite ein.[6]) Beide entnahmen ihre Angaben entweder älteren Quellen oder bildeten ihre Namensdeutungen selbst. Das letztere ist das Wahrscheinlichere. Dem Sorbillo scheint weniger Material zu Gebote gestanden zu haben. Von Piscators Arbeit läfst sich wenigstens sagen, dafs er sich in den Mainzer Geschichtsquellen fleifsig umgesehen hatte. Nach dem Zeugnis Bodmanns soll Piscator aus einer ungedruckten Handschrift der Mainzer Karthause: De triplici excidio urbis Mog. geschöpft haben.[7]) Sorbillo leitet den Namen Moguntia von Magoz, Japhets Sohn, ab, erwähnt aber auch die Ableitung von den Magiern, welche Trebeta, der Begründer der Stadt Trier, von dort vertrieb, oder von dem Trojaner Moguncius, welcher mit Franco, dem Gründer Würzburgs, an den Rhein kam und Mainz angelegt habe.[8]) Letztere Ansicht zieht Sorbillo als die beste Deutung vor. In einem Brief oder vielmehr einer Abhandlung widerspricht Piscator diesem und will auf Autorität des Mönchs Sigehard die zweite Ableitung von den Magiern gelten lassen. Er erwähnt aber auch, andere leiteten den Namen Moguntia vom Flusse Mogonus, Mogus oder Moenus und dem Bache Cia oder Scia, dem Zeybach, ab.[1]) Und damit traf er wohl das Richtige. Den Namen des sogenannten Eichelsteins bei Mainz führt Sorbillo auf die eichelartige Gestaltung des Denkmals zurück. Piscator läfst auch diese Deutung keineswegs gelten und betont, der Stein sei nicht wie eine Eichel gestaltet gewesen, sondern habe eine dreikantige Form gehabt. Auch berief er sich für das Drususdenkmal auf das Druseloch oder den Drusilacus. Bei Piscator fehlen meistenteils die Quellenangaben, bei Sorbillo, wie es scheint, immer. Als Meinungsaustausch ist der Briefwechsel heute vom Stande der Altertumskunde belanglos, aber als erster Versuch etymologischer Deutung von römischen Bezeichnungen und für die Benutzung damaliger Quellen interessant. Wir sehen ferner daraus, wie tief damals die Worterklärung stand, wenn wir auch zugeben müssen, dafs manche von Sorbillo und Piscator vertretene Ansicht noch nicht durch Besseres ersetzt ist. Manche Nachricht über jetzt zerstörte oder abhanden gekommene römische Denkmäler in und um Mainz bilden eine wertvolle Beigabe des gelehrten Wortstreites.[2]) An solchen Angaben ist namentlich Piscators Abhandlung reich; ihr weitschichtiger Inhalt erhebt sich aber keineswegs über den Brief Sorbillos, dem mehr Nüchternheit und Verweilen beim Thema eigen ist, während das Schreiben Piscators ein gewisses Prangen mit Kenntnissen und die Sucht zu belehren kennzeichnet, wodurch dasselbe keineswegs gewonnen haben dürfte.

Aufser diesem Brief Sorbillos als bekanntem ältesten Versuch, der Urgeschichte von Mainz gerecht zu werden, besitzen wir von Sorbillo ein lateinisches Gedicht auf den heil. Pantaleon. Dasselbe ist wie der Briefwechsel mit Piscator ungedruckt und umfafst in der Handschrift zwei Seiten. Das

---

[1]) Rheingauer Altertümer S. 210 Anm. †.

[2]) Über die Johannisberger Bibliothek vgl. Roth, Gesch. der k. Landesbibliothek zu Wiesbaden S. 25.

[3]) Hs. zu Mainz Stadtbibl. S. 33.

[4]) Serario-Joannis a. a. O. S. 38. 39. 126. Vgl. auch S. 7.

[5]) Bodmann a. a. O. S. 127 Anm. †. In der Historia sancti Iacobi, Hs. S. 425 heifst es: Incremento et variis devastationibus urbis Moguntinae, sicut et de vicissitudinibus coenobii S. Iacobi.

[6]) Tabulae codicum ms. V S. 319.

[7]) Rheingauer Altertümer S. 127 Anm. †.

[8]) Serario-Joannis a. a. O. I S. 40.

---

[1]) Ebd. I S. 40. Verwandte Ansichten stehen in einer Hs. der Mainzer Karthause, die später im Kloster Eberbach sich befand und nun Eigentum des Vereins für Nass. Altertumskunde zu Wiesbaden ist. Diese Hs. hat den Titel: De prima fundatione civitatis, ex historia seu legenda S. Aurei et Iustine, Blatt 48—55. Vgl. Joannis a. a. O. II S. 15. Roth, Geschichtsquellen I 3 S. X. Annalen des Vereins für Nass. Altertumsk. IV S. 229.

[2]) Bodmann a. a. O. S. 210.

Abfassungsjahr ist 1514.[1]) Die Bibliothek des Sir Thomas Philipps zu Cheltenham besafs dieses geistige Erzeugnis Sorbillos in einem aus St. Jacob bei Mainz stammenden und von dem Mönch und Bibliothekar dieser Abtei Wolfgang Trefler geschriebenen Sammelband.[2]) Wo die Handschrift sich jetzt befindet, ist mir unbekannt. Auch Trefler war Humanist und Geschichtsforscher.[3]) Dieser Umstand, wie auch die Beachtung, die er dem Gedicht Sorbillos als Teil seiner Sammelhandschrift schenkte, setzen persönliche Beziehungen beider Männer voraus. Nach einer allerdings unverbürgten Nachricht des Benediktiners Legipontius standen beide in Briefwechsel.[4])

Schwer dagegen verträgt sich mit Sorbillo die Angabe, dafs ein Mönch Peter Slarp zu Johannisberg im Namen des Sponheimer Konvents zu dessen Gunsten für den Prior des Jacobsbergs ein Schmähschreiben gegen den Sponheimer Abt Johann Trithemius verfafst habe[5]), während eine andere Quelle sagt, Trithemius und Peter Schlarp hätten in brieflichem Verkehr gestanden. Will man nicht annehmen, dafs ein zweiter Peter Sorbillo oder vielmehr Schlarp in der Abtei Johannisberg weilte, der dann obigen Brief geschrieben hätte, während der Altertumsfreund dieses Namens auch der Freund des Trithemius gewesen, oder beide Männer aus Freunden Feinde geworden wären, so bleibt nur die Möglichkeit die eine oder andere Angabe zu bezweifeln übrig. Es wäre doch sonderbar, wenn zwei gleichnamige Männer zur nämlichen Zeit eine Abtei beherbergt hätte. Ebensowenig sind Teile eines Briefwechsels beider Männer zum Vorschein gekommen.

[1]) Archiv der Gesellsch. f. ält. deutsche Geschichtsk. II S. 242. In den Forschungen z. deutsch. Gesch. XX S. 66 steht als Abfassungsjahr durch Druckfehler 1534. Das Gedicht führt die Überschrift: Petri Sorbillonis monachi S. Ioannis in Rhingawia de s. Pantaleone m. carmen elegant. de anno 1514. Diese Arbeit hat sich aufser in der Cheltenhamer Hs., welche aus dem Mainzer Kloster St. Jacob stammt, noch nirgends anderswo gefunden.

[2]) Archiv a. a. O. II S. 242.

[3]) Über Trefler handeln Archiv für Frankfurts Gesch. u. Kunst N. F. V S. 372 f., woselbst weitere Litteraturangaben. Forsch. z. deutsch. Gesch. XX S. 39 f. Hist. polit. Blätter LXXXXIX S. 925 und Roth im Katholik 1898 II S. 347.

[4]) Forschungen a. a. O. XX S. 40.

[5]) Trithemii epistolae, Hagenau 1536, Blatt 199. Der Mönch heifst hier Slarp. Vgl. Silbernagl, Johannes Trithemius, 2. Aufl. S. 111, wo der Name Peter Slarpion lautet. Das Ereignis gehört zum Jahr 1506. Eigentümlicherweise wird Sorbillo im gleichen Jahr zu Heidelberg immatrikuliert, war also zu Johannisberg schwerlich anwesend, um in die Sponheimer Angelegenheiten einzugreifen. Trefler, der begeisterte Verteidiger Trithems, dürfte auch schwerlich ein Gedicht eines Mannes der Aufbewahrung für wert gehalten und mit demselben in Briefwechsel gestanden haben, der sich einen solchen Verrat an der Sache des Benediktinerklosters Sponheim erlaubt hätte.

Der Litteraturhistoriker Johann Butzbach schreibt dem Sorbillo weitere Gedichte und eine Rede an den Kardinal Raimund (Peraudi) für die Abtei Eberbach im Rheingau zu.[1]) Diese Arbeiten sind unbekannt oder verloren. Sorbillos Beziehungen zu Butzbach sind hochinteressant. Butzbach arbeitete eine Zeit lang als Klosterschneider zu Johannisberg. Er hatte früher den Studien obgelegen, nach und nach kam die alte Lust zum Studieren wieder über ihn. Die jüngeren Brüder zu Johannisberg redeten ihm zu, sich nach Deventer zu begeben. Dort lehrte Alexander Hegius. Butzbach gab diesem Rat nach, er erzählt, ein älterer Mönch Peter Schlarp[2]), ein sehr strebsamer und gelehrter Herr, habe ihm einen Empfehlungsbrief an Alexander Hegius in Deventer übergeben. Damit reiste Butzbach ab, obgleich der Abt[3]) Einwand hiergegen erhob und am Erfolg zweifelte. Sorbillo war in der Nacht von Butzbach geweckt worden. In aller Eile fertigte dieser den lateinischen Empfehlungsbrief an. Obgleich dieser ohne ersten Entwurf geschrieben war, war sein Stil derart trefflich, dafs ihn Hegius drei- bis viermal las und sich nicht genug über die Geistesgaben des Verfassers wundern konnte. Nach dem Schreiben war Butzbach plötzlich auf dem Johannisberg aufgebrochen. Deshalb war das Schreiben von Sorbillo — wir setzen voraus infolge eines gegebenen Versprechens — in der Nacht erledigt worden. Die Abreise war zudem längere Zeit vorbereitet, aber trotzdem plötzlich erfolgt. Sorbillo hatte nämlich an Butzbachs Eltern nach Wittenberg einen deutschen Brief geschrieben, worauf dieselben auf ihres Sohnes Plan, zu studieren, bereitwillig eingingen.

[1]) Kardinal Raimund weilte 1503 am Rhein. Vgl. über denselben J. Schneider, Die politische und kirchliche Wirksamkeit des Legaten Raimund Peraudi, 1882.

[2]) Demnach hiefs Sorbillo im Kloster noch Schlarp.

[3]) Johannes de Segen, 1496—1515 Abt von Johannisberg.

Als Butzbach diese Einwilligung in Händen hatte, hielt ihn nichts mehr auf dem Johannisberg zurück.[1]) Sorbillos Empfehlung an Hegius half Butzbach über den Mangel an Kenntnissen hinweg. Butzbach fand Aufnahme in des Hegius Schule, der aber bald darauf 27. Dezember 1498 starb. Butzbach blieb in dessen Schule, erledigte durch grofsen Fleifs in zwei Jahren das Pensum und kam 1499 in die Abtei Laach des Benediktinerordens.[2]) Auf diese Weise beförderte Sorbillo ein Talent auf die gelehrte Laufbahn und verhalf dem Benediktinerorden zu einem Mitglied, das jedenfalls zu des Ordens Ehre und Ansehen wirkte. Butzbach vergafs den von Sorbillo ihm geleisteten Dienst nicht, in seinen Ausdrücken über Sorbillo herrscht Ehrerbietung und Dankbarkeit. Ob wir aus dem Schreiben des Sorbillo an Hegius auf Bekanntschaft beider Männer schliefsen dürfen, bleibt zweifelhaft. Sorbillo dürfte im Jahr 1524 zu Johannisberg gestorben sein. Als er 1498 den Brief an Hegius schrieb, gehörte er bereits zu den ältesten Mönchen. Sein Freund Hermann Piscator überlebte ihn, da derselbe erst am 6. April 1526 aus dem Leben schied.[3])

Erachten wir auch die dichterischen Erzeugnisse Sorbillos für wertlos und lassen dessen andere Arbeiten[4]) als unbekannt im Druck keine nähere Würdigung zu, so gebührt Sorbillo doch eine ehrenvolle Stellung als ältestem Freund rheinischer Altertumskunde wie auch als Förderer des Butzbach.

II. Johann Sorbillo

Derselbe stammte ebenfalls aus Geisenheim und war entweder ein Bruder oder doch ein Verwandter des Peter Sorbillo. Er ward 1505 in die Stammrolle der Hochschule zu Freiburg eingetragen.[1]) Von dieser Stadt wandte er sich nach Heidelberg, wo er am 7. Juli 1506 als Johannes Schlarp de Gyssenham dioc. Mogunt. in die Matrikel eingeschrieben wurde.[2]) Sorbillo hatte zu unbekannter Zeit Beziehungen zu Johann Geiler von Kaisersberg, dem berühmten Strafsburger Münsterprediger. Als derselbe am 10. März 1510 starb, erschien auf dessen Tod eine Schrift: In Iohannis Kaiserspergii theologi doctrina vitaque probatissimi primi Argentinensis ecclesie predicatoris mortem planctus et lamentatio cum aliquali vite sue descriptione et quorundam epitaphiis. Oppenheim 1510. Quarto.[3]) Diese Schrift enthält ein Epigramm des Johann Sorbillo auf Geiler von Kaisersberg. Dafs der Johann Sorbillo von Freiburg und Heidelberg und der Epigrammatist die nämliche Person ist, liegt nahe.[4]) Welche Stellung derselbe im Leben bekleidete, ist noch nicht bekannt geworden. Zur Auseinanderhaltung gegen Peter Sorbillo und dieses dichterischen Erzeugnisses wegen verdient er aber immerhin eine Erwähnung als rheinischer Humanist.

III. Jacob Merstetter

Merstetter stammte aus Ehingen in Württemberg und dürfte um 1468 bis 1470 geboren sein, da er am 26. April 1488 zu Heidelberg in die Stammrolle der Hochschule eingeschrieben und am 13. Januar 1490 zum Baccalaureus art. viae mod. ernannt ward.[5]) Möglicherweise war er auch früher geboren und studierte erst als Geistlicher. Von Heidelberg dürfte er nach 1490 Pfarrer von

---

[1]) Chronica eines fahrenden Schülers oder Wanderbüchlein des Johannes Butzbach, herausg. von J. Becker, Regensburg 1869, S. 131. Die Darstellung Widmanns im Rhenus III S. 5 ist falsch.

[2]) Wegeler, Das Kloster Laach S. 102.

[3]) Historia sancti Iacobi, Hs. zu Mainz, S. 425. Über Engeler vgl. noch Archiv f. Frankfurts Gesch. u. Kunst N. F. V S. 370 f. Rhenus III S. 19 f. Forschungen z. deutschen Gesch. XX S. 40. Bodmann, Rheingauer Altertümer S. 210 Anm. †. Hist. Jahrb. d. Goerresges. 1886 S. 214. Roth, Geschichtsquellen I 3 S. 97, Mitteilungen an die Mitglieder des Vereins für Frankfurter Gesch. V S. 566.

[4]) Bemerkt sei hier, dafs Sorbillo nicht Verfasser einer Chronik des Johannisbergs ist. Vgl. Korrespondenzblatt d. Gesamtvereins 1882 S. 92. Eine ältere Johannisberger Chronik existiert jedoch unter den Papieren des Pfarrers Severus.

---

[1]) (Riegger), Amoenitates Friburgenses literariae, Ulm 1775, I S. 54 f. Addenda. Ioannes Sorbillo ex Geisenheim Mogunt. dioec. 1505. Alb. acad. inscriptus legitur. Eine Tagesangabe fehlt.

[2]) Septima die mensis Iulii. Toepke, Heidelberger Matrikel I S. 460.

[3]) Beiheft zum Centralblatt f. Bibl. ed. Hartwig IV S. 7. Daselbst weitere Litteraturangaben.

[4]) Bemerkt sei jedoch, dafs bei Toepke, Heidelberger Matrikel I S. 459, ein Johannes Sorbillo Moguntinensis die Iovis 14. Kalendas Iulii als in die Matrikel eingeschrieben bezeichnet ist. Zweimal, am 18. Juni und 7. Juli, dürfte der Geisenheimer Sorbillo doch nicht eingeschrieben worden sein. Der Moguntinensis ist demnach ein anderer Johann Sorbillo.

[5]) Toepke a. a. O. S. 390: Iacobus Meerstetter (!) de Ehingen Constanc. dioc. XXVI. Aprilis.

St. Emmeran zu Mainz geworden sein. Diese Stellung bekleidete er 1497 noch.[1]) Kurfürst Diether von Mainz hatte eine Pfründe im Aschaffenburger Stift dem Lehrer des geistlichen Rechts an der Mainzer Hochschule als Lektoralpfründe zugewiesen.[2]) Seit dem 15. September 1483 hatte Johann Bertram von Naumburg diese Pfründe innegehabt. Sein Nachfolger im Amt eines Lehrers des geistlichen Rechts zu Mainz und damit Inhaber der Aschaffenburger Lektoralpfründe ward Magister Jacob Merstetter[3]); er wurde hierin am 11. August 1510 als Licentiat der Theologie vom Kurfürsten Uriel von Mainz bestätigt.[4]) Diese Professur hatte Merstetter bis 1512 inne, und er scheint direkt vom Pfarramt diese Stellung angetreten zu haben, wäre somit von 1490 bis 1510 Emmeranspfarrer gewesen. Am 26. April 1512 ward Licentiat Nicolaus Fink sein Nachfolger in der Professur.[5]) Merstetter ward auch Stiftsherr von St. Moriz zu Mainz und unter dem Rektorat des Johann Bertram Dekan der theologischen Fakultät an der Mainzer Hochschule. Das Jahr dieser Ernennungen steht nicht fest.[6]) Als Universitätsprofessor bezog Merstetter 50 Gulden Gehalt in zwei Hälften, am 1. April und 1. Oktober, jährlich.[7]) Ob sein Rücktritt oder Tod das Ende der Stellung veranlafste, wissen wir nicht. Möglicherweise starb Merstetter zu Mainz. Er war nach eigener Angabe Schüler des Jacob Wimpfeling gewesen. Er bewahrte ihm als Lehrer stets treue Anhänglichkeit und lieferte Beiträge in dessen Schriften.[8]) Zu Mainz dürfte Merstetter in den Druckereien des Peter Friedberg und Johann Schoeffer des Amtes eines Korrektors gewaltet haben.[1]) Er erfreute sich zu Mainz grofser Beliebtheit bei der Partei des strenge gesinnten Klerus wie auch bei den Gelehrten. Er war auch der Liebling des Kurfürsten Uriel von Mainz. Als Lehrer des geistlichen Rechts mag er manches Talent beim Studium gefördert haben. Zu seinen Schülern zählte auch Johann Hebelin von Heimbach, der Verfasser einer noch ungedruckten Arbeit über Mainzer Geschichte.[2]) Hebelin war, wie sein Lehrer Merstetter, Stiftsherr von St. Moriz zu Mainz. Das gab Gelegenheit zum Verkehr. Hebelin widmete demselben sein genanntes Geschichtswerk mit den Worten: Iacobo Merstettir Ehingano . . . philosopho excellentissimo . . . q . . . acutissimo, preceptori suo collendissimo (!) Iohannes Hebelinus de Heymbach eiusdem professionis . . . eiusdem . . . canonibus divi Mauritii Moguntinensis. S. P. D.[3]) Das Widmungsschreiben Hebelins an Merstetter ist vom 1. März 1500.[4])

Der Humanist Johann Rack oder Rhagius aus Sommerfeld, daher Aesticampianus, war zu Rom vom Papst zum Dichter gekrönt worden. Er besuchte hierauf die gröfseren Städte Deutschlands, stattete namentlich den Hochschulen Besuche ab und kam auch nach Mainz. Dort verkehrte er angeblich als Professor der Hochschule[5]) mit den angesehen-

---

[1]) Severus, Parrochiae Moguntinae S. 76.

[2]) Knodt, Hist. univ. Mog. S. 43. Petzholdt, Neuer Anzeiger 1878 S. 260.

[3]) Archiv des Hist. Vereins für Unterfranken u. s. w. XXVI S. 259. Diether selbst war der erste, welcher die Pfründe bezog. Merstetter war ihr dritter Inhaber.

[4]) Knodt a. a. O. S. 43.

[5]) Über Fink vgl. Katholik 1898 II S. 243.

[6]) Rektor war übrigens Bertram 1487. Vgl. Katholik 1898 II S. 243.

[7]) Das ältere Statutenbuch der Mainzer Hochschule sagt Blatt 31: Decretorum professori debetur apud Achaffenburgenses prebenda et canonicatus, dant 50 fl. ad rationem 24 alb., quorum pars media cedit prima Aprilis, reliqua prima Octobris. Hs. der Mainzer Stadtbibliothek.

[8]) Vgl. Soliloquium Wimphelingii pro pace christianorum et pro Helveciis, ut recipiscant. Quarto. Blatt 15 Rückseite ein Epigramma panegyricon Iacobi Merstetter Ehingensis in Soliloquium dulcissimi cognominis praeceptorisque sui Iacobi Wympfel. Vgl. Centralbl. f. Bibl. V (1888) S. 475. Der bei Johann Schoeffer 1503 erschienene Mercurius Trismegistus soll ebenfalls Verse von Merstetter enthalten. Vgl. Zeitschrift des Vereins f. rhein. Gesch. zu Mainz III S. 19. Über den Druck vgl Roth, Buchdruckerfamilie Schöffer S. 15.

[1]) Er leitete den Druck der 1499 bei Peter Friedberg erschienenen Oratio. Darüber unten. Über den Druck Zeitschrift a. a. O. III S. 18 f., wo aber Schoeffer zum Drucker gemacht wird, während es Friedberg war. Vgl. Centralblatt a. a. O. IV (1887) S. 401.

[2]) Vgl. Böhmer, Fontes rerum German. III S. XLIV. Forschungen z. d. Gesch. XX S. 53 f. Roth, Geschichtsquellen I 1 S. X f. Anm. Archiv. f. Frankfurts Gesch. u. Kunst N. F. V S. 364 f.

[3]) Forschungen a. a. O. XX S. 54.

[4]) Ebd. S. 54.

[5]) Kurfürst Berthold von Mainz bewog 1501 den Rhagius, Lehrer zu Mainz zu werden. Vgl. Weifs, Berthold von Henneberg S. 43. Katholik 1898 II S. 101. Von Rhagius' Professur zu Mainz schweigen jedoch die Universitätsakten, auch Knodt erwähnt ihn in den Hist. univ. Mogunt. nicht als Lehrer.

sten Kreisen und lernte auch den Merstetter kennen.[1]) Als Rhagius 1507 zu Leipzig seine Epigrammata herausgab[2]), widmete er diese dem Kurfürsten Jacob von Mainz. Die Sammlung enthält Gedichte auf den Domkustos Wilhelm von Hohenstein, die Kurfürsten Berthold und Jacob von Mainz, den Dompropst Pfalzgrafen Georg, den Domdekan und späteren Kurfürsten Uriel (von Gemmingen), den Domscholater Adolf Rau, den Siegelbewahrer Ivo Wittig, den Stiftsherrn Georg Behem an der Liebfrauenkirche. Eins der längsten Gedichte ist an Merstetter gerichtet. Es heifst darin:

Culte musarum celebris Iacobe
Cura, Phoebeis Heliconis undis
Lote, iucundos catus et venustos
Condere versus u. s. w.

Rhagius rühmt im Verlauf der 29 Strophen des Gedichtes Merstetters Rechtschaffenheit und Verdienste als Seelsorger sowie dessen Ansehen bei Hoch und Niedrig zu Mainz mit den Worten:

Te colit magnae venerandus urbis
Pontifex, castus pariter sacerdos,
Vulgus et celsa procerum et diserta
Turba virorum.[3])

Rhagius teilte dem Merstetter auch brieflich sein Vorhaben, nach Frankfurt a. O. überzusiedeln, mit und besprach die ihm bekannten Mainzer Verhältnisse.[4]) Jedenfalls trug das an Merstetter gerichtete Gedicht zum Bekanntwerden des Mannes in weiteren Kreisen bei und ist beachtenswert als Anerkennung desselben als Dichter.

Mit seinem früheren Lehrer Wimpfeling blieb Merstetter noch in steter Verbindung. Als 1499 das Jubeljahr der Heidelberger Hochschule gefeiert werden sollte, rüstete Wimpfeling eine Festschrift und wufste solche, welche der Hochschule früher angehört hatten, zur Mitarbeiterschaft zu veranlassen. Die Schrift erschien 1499 im Verlag des Peter Friedberg zu Mainz ohne Orts- und Jahresangabe in Quarto auf 22 Blättern.[1]) Dieselbe ist dem Andenken des Marsilius von Inghen, des ersten Rektors der Heidelberger Hochschule, gewidmet.[2]) Ihr Titel lautet: Ad illustrissimum Bavarie ducem Philippum comitem Rheni Palatinum et ad nobilissimos filios epistola. Oratio continens dictiones, clausulas et elegantias oratorias cum signis distinctis. Epigrammata in divum Marsilium inceptorem plantatoremque Gymnasii Heidelbergensis. Marsilii quisquis depromit carmine laudem, stent sibi pro meritis premia digna suis. Vivat ter centum post Nestor vixerat annos Elysium repetens post sua ferta nemus.[3]) Diese Schrift zerfällt in mehrere Teile. Auf den wiedergegebenen Titel folgt die Einleitung Wimpfelings als Herausgebers der Schrift, gerichtet an den Pfalzgrafen Philipp. Eine Zeitangabe fehlt. Dann kommt die Oratio continens dictiones, clausulas et elegantias oratorias als Arbeit des Marsilius von Inghen. Damit endigt Wimpfelings Anteil an der Schrift, wenn man ihm die Herausgabe der Schrift des Inghen noch zuweisen will, was zu bezweifeln kein Grund vorliegt. Nun griff als Mitherausgeber Merstetter zur Feder und lieferte als Baccalaureus der heil. Schrift eine Anrede an den geneigten Leser, worin er eine Anzahl von Dichtern einlud, den Marsilius von Inghen ebenfalls dichterisch zu feiern.[4]) Er wies darauf hin, viele dieser Dichter seien noch jung an Jahren und in der Kunst ungeübt. Als ersten dichterischen Beitrag lieferte er selbst ein Epigramm in Sapphischer Strophe. Dann folgen die Epigramme selbst und hierauf die von dem Professor der heil. Schrift, dem Magister Nicolaus Prowin, in der Heiliggeistkirche zu Heidelberg auf Inghen gehaltene Leichenpredigt[5]), hierauf die dem Johann Gensfleisch genannt

[1]) Hebelin von Heimbach nennt den Merstetter aus Ehingen, Dichter und Theologen, den Schüler des St. Christofspfarrers und Mainzer Professoren Florentius Diel (1479 bis 1518), neben Nicolaus Durckhammer aus Bingen, Stiftsherrn von St. Peter zu Mainz und Pfarrer zu Eltville, Heinrich Kesse aus Cöln, Binger Pfarrer und Professor der Theologie zu Mainz, sowie Rulinus aus Minzenberg. Vgl. Katholik 1898 II S. 238 f. Demnach hatte Merstetter auch noch zu Mainz Vorlesungen Diels besucht. Severus, Parrochiae S. 180 f.

[2]) Ein Exemplar bewahrt die Münchener Hofblibiothek.

[3]) Zeitschrift des Vereins f. rhein. Gesch. zu Mainz III S. 19 f.

[4]) Archiv f. Litteraturgesch. ed. Schnorr v. Carolsfeld XIV (1886) S. 344.

[1]) Zeitschrift a. a. O. III S. 18 f. Centralblatt a. a. O. IV (1887) S. 401, woselbst weitere Litteraturangaben. Vgl. ebd. V S. 474. Thorbecke, Gesch. der Universität Heidelberg I (1886) S. 8 Anm. 19.

[2]) Inghen starb 20. August 1396.

[3]) Centralblatt a. a. O. IV S. 401. Fischer, Typographische Seltenheiten I S. 22 f., der bereits Friedberg als Drucker erkannte.

[4]) Vgl. Zeitschrift a. a. O. III S. 20 f. Centralblatt a. a. O. IV S. 401.

[5]) Zeitschrift a. a. O. III S. 21.

Gutenberg, dem Erfinder der Typographie, gesetzte Grabinschrift des Adam Gelthus und ein Epigramm auf denselben von Wimpfeling.[1]) Die ganze Anlage der Schrift spricht dem Wimpfeling die Herausgabe, dem Merstetter nur die Mitarbeit zu. Die Ansicht, dafs Merstetter das Ganze redigierte und herausgab, ist jedenfalls verwerflich[2]), indem für eine solche Annahme keinerlei Gründe vorhanden sind. Merstetter befand sich 1499 längst zu Mainz und leitete nur den Druck bei Peter Friedberg als Korrektor oder Redactor des Manuskripts. Dafs er zu vielen der Epigrammatisten der Schrift in näheren Beziehungen von Heidelberg her stand[3]), ist annehmbar, ob er aber gerade alle Epigramme veranlafste und nicht auch hier Wimpfeling thätig eingriff, bleibt doch fraglich. Von Merstetter befindet sich noch ein Disthycon Iacobi Merstetter ehingii in eam ipsam politissimam orationem in Wimpfelings Schrift: Pro concordia dialecticorum.[4]) Andere dichterische Erzeugnisse Merstetters stehen in den Schriften Wimpfelings: De hymnorum et sequentiarum autoribus, und in dessen Soliloquium. Das Todesjahr Merstetters ist unbekannt.[5])

IV. Johann Hebelin von Heimbach

Nach einer unverbürgten Angabe stammte Hebelin aus einem der Dörfer dieses Namens dem rheinischen Lorch gegenüber, die als Ober- und Niederheimbach bekannt sind und zum Mainzer Erzbistum gehörten. Unnötig ist die Annahme, dafs Hebelin aus dem unbedeutenden Dörfchen Heimbach bei Langenschwalbach (Nassau) stammte.[6]) Hebelin wäre dann der Familienname gewesen.[7])

[1]) Ebd. S. 21. v. d. Linde, Gutenberg S. 78 f.

[2]) Zeitschrift a. a. O. S. 20. Centralblatt a. a. O. V S. 474. Zeitschr. f. vergl. Litteraturgesch. ed. M. Koch N. F. IV (1891) S. 248.

[3]) Centralblatt a. a. O. IV S. 402 Anm. Vgl. Zeitschrift a. a. O. III S. 20 f.

[4]) Centralblatt a. a. O. V S. 475.

[5]) Nachfolger Merstetters als Pfarrer an St. Emmeran zu Mainz ward Jodocus Selbach legum licentiatus, welcher 1528 Dekan von St. Peter zu Mainz wurde. Vgl. Joannis, Rer. Mogunt. II S. 499. — Über Merstetter handeln Zeitschrift des Vereins f. rhein. Gesch. zu Mainz III S. 19 f. Knodt, Hist. univ. Mogunt. S. 43. Severus, Parrochiae S. 76. Katholik 1898 II S. 239.

[6]) Forschungen z. d. G. XX S. 53.

[7]) Die Führung zweier Vornamen Johann und Hebelin war zu Hebelins Zeit allerdings wenig gebräuchlich und würde diese Annahme nur unterstützen.

Diesem gegenüber giebt Würdtwein[1]) an, Hebelin stamme aus Frankfurt a. M. und zähle zu dem Patriziergeschlecht der Heimbach.[2]) Da Hebelin auch Vorname ist, scheint diese Angabe das Richtigere zu sein. Hebelin war 1478 geboren.[3]) Seine Studien machte er zu Mainz.[4]) Er ward Stiftsherr zu St. Moriz in Mainz und verlegte sich auf das Studium der Geschichte der Stadt Mainz. Im Jahr 1500 lieferte er eine derartige Arbeit, vielmehr eine Materialiensammlung hierüber. Dieselbe bewahrt die Würzburger Universitätsbibliothek als Hs. Nr. 187 in Selbstschrift Hebelins. Die Arbeit beginnt mit der Urgeschichte von Mainz, ohne sich näher damit zu befassen, bespricht die Stifte, die Kirchen, Kircheneinrichtungen, es folgt ein Verzeichnis der Bischöfe und Erzbischöfe von Mainz, das von Bonifazius an an Ausführlichkeit zunimmt. Bei Rhabanus Maurus fehlt nicht die Aufzählung der Schriften desselben. Es reihen sich an Inscriptiones ecclesiae S. Albani auf den Blättern 136, 148 und 149. Einiges über alte Grabsteine zu St. Alban steht Blatt 136. Auf Blatt 166 finden wir Angaben über die heil. Hildegardis und deren Schriften sowie einen Brief des Erzbischofs Arnold von Mainz an dieselbe mit deren Antwort.[5]) Am Ende befindet sich eine Aufzählung der benutzten Autoren in sehr verblafster Schrift. Hebelins Hand ist sehr unleserliche Kurrentschrift, wie solche die Notare für Entwürfe gebrauchten, und an vielen Stellen unentzifferbar. Der Titel ist mit Tinte von Hebelin selbst verschmiert und unkenntlich gemacht. Nebenan steht: Hic auctor delevit nomen suum motu proprio, ut non arguatur de ignorancia, quia in XXII. suo aetatis anno sequentia collegit, post hec alia vidit et errorem suum fatetur.[6])

[1]) Würdtwein, Moguntia literata. Hs. der Frankfurter Stadtbibliothek. Die Angaben sind dort sehr dürftig.

[2]) Es gab zu Frankfurt a. M. ein Geschlecht von Heimbach genannt Schönwetter. Vgl. Archiv f. Frankfurts Gesch. u. Kunst N. F. IV (1869) S. 232.

[3]) Hebelin verfafste seine Arbeit 1500 im Alter von 22 Jahren, was als Geburtszeit 1478 ergiebt.

[4]) Hebelins Angaben weisen auf Mainz hin, auch nennt er den Merstetter seinen Lehrer. Hebelin kannte auch den Florentius Diel, Professor und Christofspfarrer zu Mainz. Vgl. Katholik 1898 II S. 238.

[5]) Roth, Geschichtsquellen I 3 S. X Anm. Archiv f. Frankfurts Gesch. u. Kunst N. F. V S. 364 f. Forschungen z. d. G. XX S. 53 f. Vgl. auch oben unter Merstetter.

[6]) Forschungen a. a. O. XX S. 54.

Diese Bemerkung spricht für Hebelins Bescheidenheit und kennzeichnet die Arbeit als Jugendversuch auf dem Gebiet der Mainzer Geschichte.

Hebelin dürfte frühestens 1509 Dekan des St. Morizstifts geworden sein, da er am 18. Januar 1509 in einer Streitsache mit dem clerus secundarius der Stadt Mainz als Dekan des Stifts vorkommt.[1]) Nach anderer Angabe wurde er bereits 1507 Dekan und wurde in dieser Stellung sowie als magister artium und Stiftsherr am Liebfrauenstift ad gradus zu Mainz im Jahr 1507 Rektor der Mainzer Hochschule nach dem Tode des Ivo Wittig.[2]) Am 31. August 1510 erscheint Hebelin wiederum als Dekan in einer Streitsache wegen zwei Gulden Abgabe an den clerus secundarius zu Mainz und ward zur Entrichtung dieses Betrages angehalten.[3]) Hebelin starb im Januar 1515 als Dekan seines Stifts.[4])

Sein Mainzer Geschichtswerk kennzeichnet ihn als einen belesenen Mann. Er kannte die Geschichtswerke des Eusebius, Martin von Troppau, Sebastian Brant, Blondus, Vincentius Belluacensis, Otto Frisingensis, Petrus de Vineis und Jacob Wimpfeling, die Vita s. Godehardi und einige Mainzer Lokalquellen. Im Jahr 1507 schrieb Gheverdes aus Köln Hebelins Arbeit ab und erweiterte dieselbe. Dessen Handschrift besitzt die Darmstädter Hofbibliothek.[1]) Hebelins Arbeit war dem Mainzer Forscher Helwich und dem Pfarrer Severus bekannt. Letzterer teilte ein Stück derselben mit.[2])

Zu den mittelrheinischen Humanisten gehören noch Wolfgang Trefler[3]), Johann Curvello[4]), Mönche zu Jacobsberg und Johannisberg, Johann Huttich[5]) und Nicolaus Carbach[6]), die ich an anderer Stelle bereits behandelt habe.

[1]) Protokolle des Mainzer clerus secundarius. Hs. der Mainzer Seminarbibliothek, Folio, S. 11 f.
[2]) Knodt, Hist. univ. S. 11.
[3]) Protokolle a. a. O. S. 87 f.
[4]) Gudenus, Codex III S. 944: Decessori succedens supremum vitae diem explevit m. Ian. 1515.

[1]) Forschungen z. d. G. XX S. 54 f.
[2]) Severus, Parrochiae S. 180 f. Katholik 1898 II S. 239 Anm. 2. Ich habe diese Stelle in der Würzburger Hs. wiedergefunden. Demnach befand sich Hebelins Arbeit noch vor 1768 zu Mainz, wo sie Pfarrer Severus für seine Parrochiae benutzte. Katholik 1898 II S. 239 Anm. 2. — Helwich schrieb die Grabinschriften von St. Alban aus Hebelins Arbeit ab: Ex codice vetusto, kannte aber den Urheber der Arbeit nicht.
[3]) Katholik 1898 II S. 347—352.
[4]) Annalen des Hist. Vereins f. d. Niederrhein LXII (1896) S. 209 f.
[5]) Euphorion ed. Sauer IV (1897) S. 772 f.
[6]) Katholik 1898 II S. 352—358.

Wiesbaden. F. W. E. Roth.

DIE ENTWICKELUNG DER GRIECHISCHEN AUFKLÄRUNG BIS AUF SOKRATES[1])

Von Wilhelm Nestle

Mehrfach weisen griechische Schriftsteller auf die Thatsache hin, dafs Hellas sich einer besonders günstigen Mischung der klimatologischen Gegensätze erfreue, und Hippokrates, der Begründer der wissenschaftlichen Medizin und der Völkerpsychologie, als solcher ein Vorläufer Montesquieus, nimmt keinen Anstand, die körperliche und geistige Überlegenheit der Europäer über die Asiaten aus dieser Ursache abzuleiten: ein Urteil, dem um so mehr Bedeutung zukommt, als der, welcher es fällte, nicht ein Stubengelehrter war, sondern seine Erfahrung auf eine Fülle von Beobachtungen gründete, die er in den wichtigsten Teilen der damals bekannten Welt vom Nilthal bis Südrufsland angestellt hatte.[2]) Jedenfalls weist der hellenische Geist eine aufserordentlich günstige Vereinigung der verschiedenen psychischen Fähigkeiten des Menschen auf, deren harmonisches Verhältnis ihn zu seinem Vorteil von dem anderer ebenfalls hochbegabter Völker des Altertums, wie Inder, Ägypter, Israeliten und Römer unterscheidet, bei denen teils ausschweifende Phantasie, teils religiöse Beschauung, teils praktisch-nüchterner Sinn allzu einseitig sich geltend gemacht haben. Die Griechen haben sich eine Religion geschaffen, in der Gemüt und Phantasie mit verstandesmäfsiger Klarheit eine Verbindung eingegangen haben, wie sie sich ähnlich wohl nur in der germanischen Mythologie wiederfindet. Und wenn man gesagt hat, es sei eine That germanischen Geistes, dafs der Deutsche in der Götterdämmerung seine Götter zur Vernichtung verurteile und dadurch das Bedürfnis nach einer höheren Wahrheit bekunde[3]), so wird diese Leistung durch das Streben des hellenischen Geistes, durch die bunte Götterwelt hindurch zu einem hinter ihr liegenden einheitlichen Grund alles Seins zu gelangen, noch übertroffen. Entsprechend der vorhin gekennzeichneten Doppelnatur des hellenischen Geistes ist der Weg, auf dem sich dieses Streben bewegt, ein zweifacher. Sobald man angefangen

---

[1]) Aus einer Schulrede, gehalten am Geburtsfest S. M. des Königs Wilhelm II. von Württemberg, 25. Febr. 1899, im Gymnasium in Ulm.

[2]) Hippokrates περὶ ἀέρων u. s. w. 19. 31. Herodot III 106. Eurip. Fr. 981. Med. 824 ff. Plato Phaedrus 54 S. 270 C. Soph. Öd. Col. 668 ff., besonders 694 ff. Isokrates VII 74. Vgl. Pöhlmann, Hellenische Anschauungen über den Zusammenhang von Natur und Geschichte. Erlanger Habilitationsschrift. Leipzig, Hirzel 1879, S. 12 ff.

[3]) F. Dahn, Bausteine. Nach andern wäre die Götterdämmerung von der christlichen Vorstellung des Weltgerichts beeinflufst. — Vgl. Zielinski, N. Jahrb. 1899, S. 85.

hatte, sich bei der alten Naturreligion nicht mehr zu beruhigen, suchte man teils Befriedigung des Gemütes in einer tiefsinnigen und phantasievollen Mystik, wie sie die orphischen Lehren boten, teils begann man in ebenso kühner als kindlicher Weise die Bahn wissenschaftlicher Aufklärung zu beschreiten und so dem Verstande Genüge zu thun. Beide Richtungen dieser geistigen Entwickelung sind für die Folgezeit von eminenter Wichtigkeit geworden; ja man kann sagen: sie haben heute noch nicht aufgehört zu wirken. Zahlreiche Vorstellungen jener orphischen Konventikel, namentlich über die Ausgestaltung des Lebens im Jenseits, über höllische Strafen und himmlische Seligkeit, sind in den christlichen Vorstellungskreis übergegangen, wie die vor wenigen Jahren aus dem unerschöpflichen Schatzhaus Ägyptens ans Licht getretene Petrusapokalypse aufs deutlichste zeigt.[1]) Und die wissenschaftliche Aufklärung der Griechen hat der monotheistischen christlichen Religion den Weg bereitet, so dafs mancher der altchristlichen Apologeten nach dem Vorgang der bekannten Rede des Paulus in Athen mit seinen christlichen Lehren an griechische Gedanken anknüpfte, ja mitunter seine schärfsten Waffen zur Bekämpfung des Polytheismus aus der Rüstkammer der aufgeklärten Hellenen holte: so vor allen Clemens von Alexandria, dem wir eben deswegen eine Menge von Bruchstücken solcher griechischer Denker verdanken. Und selbst als das Christentum über den Hellenismus triumphierte, 'lebte vieles, allzu vieles von der Weisheit seines Greisenalters weiter in den spekulativen Ausgestaltungen des Christenglaubens'.[2]) Weitaus das gröfsere Verdienst der griechischen Aufklärung ist es aber, dafs sie für alle Zeiten und für die ganze Welt den Grund zu systematischer wissenschaftlicher Forschung gelegt hat, freilich damit auch zu dem Zwiespalt, der noch heute jedem denkenden Gebildeten zu schaffen macht, dem Zwiespalt zwischen Glauben und Wissen. Zwar schien es im Mittelalter noch einmal, als sei die Einheit beider wiederhergestellt: hatte sich doch die Kirche zugleich mit dem Anspruch auf die Vorschrift des Glaubens auch des Privilegiums der Bildung bemächtigt. Aber auf die Dauer hatte dies keinen Bestand. Die Renaissance nahm im Bunde mit der Reformation die gewaltsam abgerissene Entwickelung wieder auf, in der wir jetzt noch begriffen sind. Die Anfänge nun jener bedeutsamen Bewegung der griechischen Aufklärung, bis ins fünfte Jahrhundert v. Chr., gedenke ich hier in Kürze zu verfolgen.

Es sind im wesentlichen drei Gebiete, auf denen sich die Aufklärung bei den Griechen vollzieht: das religiös-philosophische, das naturwissenschaftliche und das historisch-politische. Da diese aber vielfach ineinander übergreifen, so ziehe ich eine in der Hauptsache chronologische Betrachtungsweise vor. Die Wiege der griechischen und damit auch der europäischen Kultur bilden die kleinasiatischen Kolonien: dort ist das ritterliche Epos, dort die

[1]) A. Dieterich, Nekyia. Leipzig 1893.

[2]) Rohde, Psyche[1] 690. Hatch, Griechentum und Christentum. Deutsch von E. Preuschen. Freiburg i. Br. 1892.

Lyrik, dort die Naturphilosophie, dort endlich die Geographie und Geschichtschreibung entstanden. Nur das Drama ist, übrigens nicht ohne Einwirkung aus dem Osten, im europäischen Mutterlande erblüht. Die ersten schüchternen Ansätze einer religiös-philosophischen Aufklärung zeigen sich, so paradox das klingen mag, schon im Homerischen Epos. Man hat früher sehr viel von Homerischer Naivetät gesprochen und kein Geringerer als Schiller hat in seiner Abhandlung 'Über naive und sentimentalische Dichtung' auf Homer als eines der treffendsten Beispiele für die erstere Gattung hingewiesen, die eben deshalb, weil sie Natur ist, die Natur nicht bewufst empfindet und sucht.[1]) Diese ästhetische Auffassung hat ganz gewifs ihre Berechtigung. Aber überschätzt wurde damals diese Naivetät Homers doch, schon darum, weil man noch gar keine Vorstellung von dem einige Jahrhunderte umfassenden Zeitraum hatte, über den sich die epische Produktion erstreckt: sind doch erst in dem Jahre, da Schiller jenen Aufsatz schrieb (1795), Fr. Aug. Wolfs 'Prolegomena in Homerum' erschienen. Es ist ferner bezeichnend, dafs schon Nägelsbach eine 'Homerische Theologie' schreiben konnte, und in neuester Zeit haben Schliemanns Funde den Wahn, als stünde man mit der Homerischen Poesie am Anfang einer Kulturentwickelung, für immer zerstört und zu ihrem Teil dem Worte Herodots wieder zu seinem relativen Recht verholfen, dafs Homer und Hesiod den Griechen ihre Theogonie gemacht haben.[2]) Zwar haben die Homerischen Dichter sich mit ihren religiösen Vorstellungen gewifs im wesentlichen an den Volksglauben angeschlossen. Aber angesichts der Unmenge von Lokalkulten mufsten sie eine gewisse Auswahl treffen, deren Ergebnis der in Zeus kulminierende olympische Götterstaat war. Indessen damit war es nicht genug: auch über den Göttern, selbst über Zeus, waltet noch eine höhere absolute Macht, das Schicksal, ein Begriff, der, wie seine Benennungen zeigen, gewifs nichts Ursprüngliches ist, sondern in dem wir 'eine erste dämmerhafte Ahnung der Gesetzmäfsigkeit alles Geschehens'[3]) erkennen. Das Wort, dafs 'Vielherrschaft nicht gut ist, sondern Einer Herr sein soll', das in der Ilias in Beziehung auf menschliche Verhältnisse ausgesprochen wird[4]), findet hier schon eine noch zaghafte Anwendung auf das Göttliche, wie denn auch später Aristoteles in der Metaphysik seine Auseinandersetzung über den Gottesbegriff damit beschliefst.[5]) Doch kaum ist der Begriff gewonnen, so bereitet seine Anwendung auch schon Schwierigkeiten: das menschliche Handeln aus eigenem Entschlufs widerspricht der Idee einer unbeschränkten göttlichen Macht, und mit einem neuen Worte, 'Hypermoron', das den Widerstand gegen das Schicksal bezeichnet, glaubt man das Problem der Willensfreiheit, die Frage nach dem Ursprung des Bösen und des Übels, das es nach sich zieht, gelöst zu haben.[6]) —

---

[1]) Vgl. auch M. Schneidewin, die Homerische Naivetät. Hameln 1878.

[2]) Herodot II 53.

[3]) Gomperz, Griechische Denker I S. 24. Lehrs, Zeus und die Moira. Aufsätze aus dem Altertum[2] S. 220.

[4]) *B* 204. [5]) Aristoteles, Metaphysik XI 10.

[6]) *α* 32 ff.; vgl. Ps. Plato II. Alkib. 5 S. 142 D.

Eine starke und offenbar bewufste Emancipation von einer tief eingewurzelten, das ganze Altertum beherrschenden Volksvorstellung begegnet uns bei den Homerischen Dichtern in ihren Anschauungen vom Leben nach dem Tode. Von jenem furchtbaren Glauben, dafs die Seelen der Abgeschiedenen auch noch auf das diesseitige Leben einen Einflufs ausüben und dafs man deswegen durch allerlei Beschwörungen und Opfer ihre schädliche Einwirkung bannen und ihre Gunst sich erwerben müsse, jenem Glauben, dem auch das Wort 'de mortuis nil nisi bene' seinen Ursprung verdankt, von ihm finden wir im Homerischen Epos nur noch vereinzelte Rudimente. Er ist vielmehr durch die Anschauung ersetzt, dafs mit der Bestattung des Leichnams die Seele in den Hades eingeht, von dem es keine Rückkehr zur Oberwelt giebt. Vielleicht steht damit die Ersetzung der Sitte des Begrabens durch diejenige der Verbrennung der Leiche, die wir bei Homer ausschliefslich vorfinden, im Zusammenhang.[1]) Endlich aber finden wir in den Homerischen Gedichten da und dort zwar noch nicht eine ausgesprochene Polemik gegen die Volksreligion, aber doch geringschätzige Äufserungen über einzelne ihrer Elemente. Eine solche vernehmen wir in der Ilias aus Hektors Mund, der auf die Warnung des Polydamas, er möge ein ungünstiges Vogelzeichen beachten, entgegnet:

> Ich achte sie nicht, noch kümmert mich Solches,
> Ob sie rechtshin fliegen zum Tagesglanz und zur Sonne,
> Oder auch links dorthin zum nächtlichen Dunkel gewendet.
> Nein, des erhabenen Zeus Ratschlufs vertrauen wir lieber,
> Der die Sterblichen all' und unsterbliche Götter beherrschet.
> Ein Wahrzeichen nur gilt, das Vaterland zu erretten.[2])

Allerdings wird hier das Vogelzeichen in Gegensatz zu einer ausdrücklich durch Iris von Zeus überbrachten Botschaft gesetzt; aber während nach dem gewöhnlichen Glauben auch die Vogelzeichen von Zeus kommen, wird hier der Glaube an diese als etwas nicht nur Gleichgültiges, sondern geradezu Verkehrtes und Irreführendes hingestellt. Ganz ähnlich äufsert sich in der Odyssee der freilich als frech geschilderte Freier Eurymachos über die Bedeutung des Vogelflugs und Telemach über die Weissagung überhaupt.[3]) Und auch an die Götter selbst wagen sich die Homerischen Dichter. Allbekannt ist jenes Lied des phäakischen Sängers Demodokos von dem durch Hephästos entdeckten Liebesbund des Ares und der Aphrodite, das man unmöglich noch als Naivetät auffassen kann, sondern in dem man eine Ironisierung der Menschlichkeiten der griechischen Götter erkennen mufs.[4]) Das ist nun zwar ein späteres Einschiebsel, stammt aber eben doch noch aus der Zeit, da die epische Dichtung noch im Flusse war, also spätestens aus der ersten Hälfte des sechsten Jahrhunderts. Auch in einer Erzählung der Odyssee glaube ich nicht mehr einen naiv gläubigen, sondern einen schalkhaften Dichter zu hören: ich meine die Scene, wo Helios sich bei Zeus beklagt, dafs die Gefährten des Odysseus die heiligen Rinder auf der Insel Thrinakia geschlachtet

[1]) Rohde, Psyche S. 26. [2]) *M* 238 ff.; Botschaft der Iris *Λ* 186 ff.
[3]) *β* 177 ff. *α* 415 f. [4]) *ϑ* 266 ff.

haben, und droht, wofern ihm nicht Genugthuung werde, in den Hades hinabzutauchen und hinfort den Unterirdischen zu leuchten, bis ihn Zeus beruhigt und bittet, dafs er auch künftig den unsterblichen Göttern und den sterblichen Menschen scheinen möge.[1] Neben diesen mannigfachen positiven Zeugnissen mag auch noch ein testimonium ex silentio für die verhältnismäfsige Freigeistigkeit der Homerischen Dichter angeführt werden. Man weifs, was bei primitiven Völkern der 'Medizinmann' bedeutet, und es ist darum ganz gewifs nicht zufällig, wenn wir in einem so umfangreichen Gedichte wie die Ilias, wo so häufig von Verwundungen die Rede ist, auch nicht einen einzigen Fall finden, in dem eine Heilung durch irgend welche Zaubermittel, Besprechungen u. dgl. herbeizuführen versucht würde.[2]

Aus dem uns nur in geringen Resten erhaltenen 'Epischen Cyclus' soll nur eine Stelle der dem Stasinus zugeschriebenen 'Kypria' angeführt werden, in der gesagt wird, dafs Zeus den Trojanischen Krieg habe entbrennen lassen, um die Erde vor Übervölkerung zu bewahren.[3]

Unter ganz andern Verhältnissen als das ritterliche Epos in Kleinasien ist im bäuerlichen Böotien die Dichtung des Hesiod erwachsen. Herrscht dort Kampfeslust und Lebensfreude, so lastet hier eine düstere Stimmung auf den Seelen der Menschen. Hesiod will auch mit seinen Gesängen nicht unterhalten und erfreuen, er mag nicht fabulieren, nicht 'Lügen erzählen'[4], sondern er will die Wahrheit sagen, belehren und bessern. Daher bringt er mit seiner 'Theogonie' System in den Wirrwarr der griechischen Götter und zugleich fängt er an zu spekulieren, indem er die Vorstellungen vom Chaos, vom weltbildenden Eros, von Eris, dem Prinzip des Streites u. dgl. einführt. So ist seine Theogonie oft nahe daran, sich in eine Kosmogonie zu verwandeln. Und der berühmte Mythus von den vier oder fünf Weltaltern[5], was ist er anders als eine primitive und sehr pessimistische Geschichtsphilosophie? Dafs der Dichter trotz seiner Frömmigkeit dem Volksglauben und -brauch mit einer gewissen Freiheit gegenübersteht, zeigt ein Bruchstück der 'Melampodie', in dem es heifst, dafs kein menschlicher Seher den Willen des Zeus erkunden könne.[6]

Das Epos wurde von der Lyrik abgelöst. Es liegt in deren Wesen, dafs sie es mehr mit der Aussprache von Gefühlen als mit verstandesmäfsigen Erkenntnissen zu thun hat. Wo die Dichter auf allgemein Menschliches zu sprechen kommen, macht sich ein tiefes Gefühl der Hinfälligkeit alles Irdischen geltend: die Menschen sind wie die Blumen des Feldes, die, kaum erblüht, an den Strahlen der Sonne verwelken.[7] Solche Betrachtungen führen geradezu zu

---

[1] μ 374 ff.

[2] Dagegen findet sich in der gegenüber den adeligen Kreisen der Ilias schon etwas bürgerlich angehauchten Odyssee einmal eine ἐπαοιδή τ 457. Hochschätzung der Ärzte: Λ 514; ϱ 383 f. Daremberg, La médecine entre Homère et Hippocrate, Revue archéologique 1869.

[3] Fr. 1. Kinkel, Ep. Gr. Fr. S. 25.

[4] Theog. 27 f. gegen τ 203 gerichtet.

[5] Erga 109 ff. [6] Fr. 187 Kinkel = 197 Rzach.

[7] Mimnermus Fr. 2, 1 ff. Lyr. Gr. ed. Bergk-Hiller-Crusius[4] 1897 S. 31.

einer pessimistischen Auffassung des Lebens, die überhaupt in dem griechischen Denken tief eingewurzelt ist[1]), und aus der Spruchdichtung des Theognis tönt uns zum erstenmal das schwermütige, später so oft wiederholte Wort entgegen: 'Nicht geboren sein ist das Beste und, einmal geboren, so früh wie möglich in die Pforten des Hades einzugehen.'[2]) Der Dichter verzweifelt an der Gerechtigkeit des Weltlaufs und dessen offenbare Unbilligkeit stellt ihm Frömmigkeit und Sittlichkeit in Frage. Im Grunde stammt alles Übel von den Göttern, die den Menschen nicht einmal den Weg, ihnen zu gefallen, gezeigt haben. So ist das einzige, was den Menschen bleibt, die Hoffnung und die ihnen von den Göttern verliehene Vernunft.[3]) Ähnlich wie Theognis denken Mimnermos, Simonides von Keos und sein Neffe Bakchylides, von dessen Liedern uns jüngst der Boden Ägyptens eine ansehnliche Zahl wieder geschenkt hat.[4]) Von einer bestimmten Stellungnahme zur Volksreligion ist bei diesen Dichtern keine Rede. Die bekannte Änderung, die Stesichoros in seiner Palinodie an der Helenasage anbrachte, dafs nämlich der troische Krieg um ein von den Göttern geschaffenes Scheinbild der Helena entbrannt sei, während die wirkliche Helena nie nach Ilion gekommen sei, steht unter religiösem Einflufs.[5]) Und wenn Solon einmal sagt, dafs 'die Dichter vieles erlügen', so werden wir hierin mehr eine Abneigung des nüchternen Staatsmannes, der zwar selbst Verse machte und für den öffentlichen Vortrag der Homerischen Gedichte Sorge trug, dagegen die Aufführung der Tragödien des Thespis verbot, gegen gewisse Erzeugnisse einer phantasievollen Kunst als religiöse Polemik erblicken dürfen. Doch glaubt er allerdings auch nicht an die Mantik.[6]) Bei Pindar schliefslich kann man wohl das Streben nach einer Versittlichung der Religion wahrnehmen, und er nimmt z. B. an der Sage vom Mahle des Tantalos ernstlichen Anstofs[7]); aber er steht mehr unter orphisch-mystischem als rationalistischem Einflufs[8]), und die Summe seiner Lebensweisheit ist im Grunde dieselbe wie die der meisten Lyriker: 'Gegen das Schicksal ist aller Kampf vergeblich; darum bescheide dich bei deinem Menschenlose'![9])

Während es im griechischen Dichterwald von allen Zweigen schallte von den Gestaden und Inseln des Ägäischen Meeres bis zu den entlegenen westlichen Pflanzstädten in Unteritalien und Sizilien, entsprofste an den gesegneten Küsten Kleinasiens dem Boden des hellenischen Geisteslebens ein neuer kräftiger Stamm, die ionische Naturphilosophie. Die reiche See- und Handelsstadt

---

[1]) Rohde, Der griechische Roman S. 205 A. 4. — Baumstark, der Pessimismus in der griechischen Lyrik. Heidelberg 1898.

[2]) Theogn. 425 ff. Bakchyl. Fr. 2. Soph. Öd. Col. 1224 ff. Eur. Bell. Fr. 285; inc. 908.

[3]) Theogn. 731 ff. 743 ff. 133 ff. 1135 ff.; Vernunft (γνώμη) 895 f. 1171 f. Über die damalige Bedeutung des Worts s. Gomperz, Apologie der Heilkunst (Sitz.-Ber. der Wien. Ak. 120, 1890) S. 5 ff.

[4]) Ed. Blafs. Leipzig, Teubner 1898. [5]) Stesichoros Fr. 11. Herodot VI 61.

[6]) Solon Fr. 26. 12, 55 f. [7]) Pindar Ol. I 28 ff. 46 ff.

[8]) Pindar Fr. 97. 98. 102. [9]) Pindar Ol. V 24. Pyth. III 61. Isthm. IV 17; Fr. 33. 134.

Milet war es, wo ihre ersten Vertreter nach einem einheitlichen Grundstoffe alles Bestehenden forschten und so sich in kindlichem Wagemut ein Problem stellten, dessen Lösung die moderne Chemie als eine Aufgabe der Zukunft betrachtet. Aufserdem erregte insbesondere auch die Sternenwelt die Aufmerksamkeit jener Forscher. Der 28. Mai des Jahres 585 v. Chr. ist ein denkwürdiger Tag nicht nur in der politischen, sondern auch in der geistigen Geschichte der Menschheit. Damals waren die Heere der Meder und Lydier im Begriff, nach fünfjährigen Kämpfen am Halys die Entscheidungsschlacht zu schlagen, als plötzlich die Sonne anfing sich zu verfinstern und die beiden Völker, durch dieses vermeintliche Wunder erschreckt, die Waffen niederlegten und einen Vertrag schlossen, welcher den Bestand des Lydischen Reichs noch um einige Jahrzehnte verlängerte. Diese Sonnenfinsternis hatte Thales von Milet seinen Landsleuten auf dieses Jahr vorausgesagt oder nach anderm Berichte wenigstens ihr Eintreten natürlich erklärt.[1]) Beides ist nur verständlich unter der Annahme, dafs Thales aus der babylonischen Wissenschaft, mit der er in Sardes bekannt werden mochte, astronomische Kenntnisse entlehnte, welche diejenigen seiner Volksgenossen bei weitem übertrafen. Dorther wird er auch die Witterungsprognosen entnommen haben, die ihn in den Stand setzten, eine ungewöhnlich reiche Olivenernte vorauszusehen und durch Pachtung zahlreicher Ölpressen zu seinem Vorteil auszubeuten. Endlich verwies er seine Seefahrt und Handel treibenden Mitbürger auf den kleinen Bären als auf das Sternbild, welches den reinen Norden am genauesten bezeichnet.[2]) Der wenig jüngere Landsmann des Thales, Anaximander, hielt zwar die Erde noch für einen tamburinförmigen im Raume schwebenden Körper, war aber der erste, der eine Himmelskugel und eine Erdkarte zur Demonstration der astronomischen und geographischen Verhältnisse anfertigte. Er suchte ferner die Entstehung der Himmelskörper durch Abschleuderung von einer grofsen Feuermasse zu erklären, und auf der Erde selbst machte er die Beobachtung, dafs das Meer an zahlreichen Stellen zurückgewichen sei und ursprünglich eine viel gröfsere Fläche bedeckt haben müsse. Auch an das von Dubois-Reymond unter die 'Welträtsel' gerechnete Problem der Entstehung der Organismen wagte er sich schon, und seinem freilich noch sehr rohen Lösungsversuche liegt eine Ahnung der Darwinschen Descendenztheorie zu Grunde: er liefs nämlich die ersten Tiere aus dem Meeresschlamm hervorgehen und sah in diesen Wassertieren, die sich beim Übergang auf das Land mit der Zeit veränderten, die Vorfahren der Landtiere. — Auf dem Gebiete der Astronomie bedeutet Pythagoras von Samos einen gewaltigen Fortschritt, der nach weiten Reisen in Kroton in Unteritalien eine Schule gründete. Er lehrte die Kugelgestalt der Erde, der Sonne, des Mondes und der Planeten, und wenn er auch noch am geozentrischen Standpunkt festhielt, so hob seine Lehre doch die bisher angenommene Sonder-

---

[1]) Herod. I 74. Plut. de plac. phil. II 24, 1.

[2]) So Gomperz, Griech. Denker I S. 39 f., der auch S. 37 f. schon auf Anfänge physischer Spekulation bei Homer hinweist: *Η* 99; *Ξ* 201. 246.

stellung der Erde im Weltall auf: sie war jetzt ein Stern unter Sternen geworden. Und so waren es denn auch Angehörige der Pythagoreischen Schule, besonders Philolaos im fünften Jahrhundert, welche die Scheinbarkeit der Ruhelage der Erde erkannten und deren Bewegung zwar zunächst noch nicht um die Sonne, sondern um ein Centralfeuer, um das alle Himmelskörper kreisen sollten, lehrten. Aber auch hier blieb man nicht stehen. Ekphantos von Syrakus lehrte die Achsendrehung der Erde. Heraklides Ponticus, ein Schüler des Plato und Aristoteles, erkannte die zeitweilige Erdnähe der Planeten Merkur und Venus und damit die Unrichtigkeit der bisherigen Annahme, dafs diese sich in konzentrischen Kreisen um die Erde bewegten; vielmehr drang er weiter zu der Erkenntnis, dafs dieselben um die Sonne kreisten. Den letzten Schritt that endlich Aristarch von Samos (um 280 v. Chr.), der Kopernikus des Altertums, welcher in der Sonne den Mittelpunkt unseres Weltsystems und auch die Bewegung der Erde um dieselbe erkannte.[1]) Damit war die alte geocentrische Weltanschauung durch die heliocentrische ersetzt, freilich um verhältnismäfsig bald unter religiösen Einflüssen wieder von dem alten Irrtum verdrängt zu werden, so dafs die Bahn der wissenschaftlichen Entwickelung im Beginn der Neuzeit noch einmal durchmessen werden mufste. Es ist bekannt, welcher Widerstand dabei zu überwinden war. 'Was an Kopernikus und Galilei hängt, sagt ein vor wenigen Jahren verstorbener gelehrter Theologe, weifs jeder nachdenkende Mensch. Die ganze kirchliche Mythologie ist hinfällig, wenn die Erde aus einem im Mittelpunkt des Weltalls stehenden Körper zu einem um eine Nebensonne kreisenden, höchstens mittelgrofsen Planeten wird. Um das gesamte orthodoxe System, nicht um die jüdische Sage von Josuas Sonne handelte es sich, als die Kirche das «e pur si muove» zu hören bekam.'[2]) Ähnlich war es auch im Altertum, und nicht umsonst standen im fünften Jahrhundert die 'Meteorologen' im Ruf der Ketzerei. Sind es doch gerade die astronomischen Erscheinungen, die immer und überall eine mächtige Anregung zur Bildung von Göttervorstellungen gaben. Wenn man nun selbst noch nichts weiter erkannt hatte, als dafs, wie Anaxagoras unter dem Eindruck des Meteoritenfalls bei Ägospotamoi (467) sagte, die Sonne eine feurige Masse sei[3]), so war es eben nicht mehr Helios, der in stiller Majestät seinen goldenen Wagen am Himmelsbogen hinlenkte, und es war nicht mehr denkbar, dafs er aus Entrüstung über einen menschlichen Frevel, wie den des Thyestes an seinem Bruder Atreus, auf seiner Bahn umlenkte. Der Gedanke der Gesetzmäfsigkeit war unvermeidlich, wie ihn Heraklit noch halb mythologisch ausdrückt: 'Die Sonne wird ihre Bahn nicht überschreiten; wenn doch, so werden die Erinyen, die Helferinnen der Dike, sie zu finden wissen.'[4])

---

[1]) Dafs er dabei die Sonne für nur siebenmal gröfser hielt als die Erde, ist philosophisch gleichgültig.

[2]) P. de Lagarde, Deutsche Schriften[2] S. 49.

[3]) Diog. L. II 10. Hippol. bei Diels Dok. Gr. S. 562, 14. Xen. Mem. IV 7, 6. Plato Ap. 14, S. 26 D.

[4]) Herakl. Fr. 29 (Byw.).

Ja, man zog aus solchen Erkenntnissen den für den religiösen Glauben noch viel gefährlicheren Schlufs, dafs 'die schreckenden Sagen für den Dienst der Götter Gewinn seien'.[1])

Wir haben damit dem Gange der Entwickelung etwas vorgegriffen und kehren jetzt in die zweite Hälfte des sechsten Jahrhunderts v. Chr. zurück. Durch die ihrerseits vom Orient beeinflufsten orphischen Lehren hatte sich im Laufe des siebenten Jahrhunderts ein eigentümlicher halb mythologischer, halb philosophischer Pantheismus ausgebildet, wie ihn z. B. Pherekydes von Syros vertritt. Der oberste Gott, Zeus, hatte sein Herrschaftsgebiet immer weiter ausgedehnt und allmählich die übrigen Götter entbehrlich gemacht. Zugleich hielt der Begriff der Sünde seinen Einzug in die griechische Welt und wurde alsbald auch auf die Handlungen der Götter angewandt. So kam es, dafs nunmehr der Anthropomorphismus der griechischen Götter nicht sowohl vom intellektuellen als vom sittlichen Standpunkt aus bekämpft wurde. Hier setzte Xenophanes von Kolophon ein, der in einem fast hundertjährigen Leben alle griechischen Lande als Rhapsode durchzogen und nach der Unterwerfung Ioniens durch die Perser (545) im unteritalischen Elea eine neue Heimat gefunden hat. Mit rücksichtsloser Schärfe bekämpfte er in seinem Lehrgedicht die anthropomorphistischen Volksgötter: 'Alles, was bei den Menschen für Schimpf und Schande gilt, haben Homer und Hesiod den Göttern aufgebürdet und eine Menge frevelhafter Handlungen von ihnen erzählt: Diebstahl, Ehebruch und gegenseitigen Betrug.' Das kommt daher, dafs die Menschen sich die Götter nach ihrem Bilde vorstellen, dafs sie glauben, sie würden wie sie geboren und hätten dieselbe Empfindung, Sprache und Gestalt. Aber wenn die Rinder oder Pferde oder Löwen Hände hätten und damit Bilder anfertigen könnten wie die Menschen, so würden sie alle ihre Götter in der Gestalt darstellen, die sie selber haben.[2]) Schillers Gedanke, 'in seinen Göttern malet sich der Mensch'[3]), ist hier von dem alten griechischen Weisen vorweggenommen. In Wirklichkeit giebt es nur Einen Gott, der weder an Gestalt noch in seinem geistigen Wesen den Sterblichen gleicht, der ganz sieht, ganz denkt, ganz hört und mühelos mit seiner Geistesmacht das All bewegt. Die Gottheit ist bedürfnislos und von einer Herrschaft der Götter übereinander ist keine Rede. Was aber das Merkwürdigste ist: trotz der Bestimmtheit, mit der der Philosoph gegen den Polytheismus auftritt und mit der er auch selber seine Aussagen über das höchste Wesen macht, ist er sich doch demütig bewufst, dafs der menschliche Geist niemals ausreicht, um eine vollständige Erkenntnis des Transcendenten zu erlangen:

---

[1]) Eurip. El. 743 f.

[2]) Xenoph. Fr. 7. 5. 6 Mullach = 16. 17. 30 Lyr. Gr. ed. Bergk-Hiller-Crusius[4] (1897). In Fr. 30 schreibt Crusius *ἐσθῆτά τ'* für *αἴσθησιν* Mull. Vgl. auch noch die Elegie (Lyr. Gr. Fr. 1, 21 f.), wo Titanen, Giganten und Kentauren als *πλάσματα τῶν προτέρων* bezeichnet werden.

[3]) Schiller, Antrittsrede 'Was heifst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?'

Deutliches hat noch niemand erkannt, noch wird mans erkennen
Über die Götter und über das Weltall, was ich da sage;
Und ob sich einer auch dünkte, Vollkommenes drüber zu reden,
Weifs er es selbst doch nicht; nur Glauben kann es hier geben.

Aber er ist auch weit entfernt, darum auf alle Erkenntnis zu verzichten, und proklamiert vielmehr die zuversichtliche Überzeugung von einem Fortschritt der Wissenschaft: 'Nicht alles haben die Götter von Anfang den Sterblichen gezeigt; sondern forschend finden sie mit der Zeit das Bessere.'[1]) Darum hatte Xenophanes auch für die ihn umgebende Welt ein offenes Auge. Die Geologie zählt ihn zu ihren ältesten Jüngern: so viel wir wissen, hat er zuerst aus dem Vorkommen fossiler Tier- und Pflanzenreste, die er in den Tertiärschichten der Steinbrüche von Syrakus und der Insel Malta fand, weitreichende Schlüsse auf die Veränderung der Erdoberfläche gezogen.[2]) Bei einem Manne, dessen ganzes Leben und Streben in geistigen Interessen aufging, kann es auch nicht wundernehmen, wenn er eine instinktive heftige Abneigung gegen die physischen Kraftmenschen, die Athleten, hatte, die an den öffentlichen Nationalfesten auftraten und im Falle ihres Sieges von ihren Landsleuten hoch gefeiert wurden; tönte doch die Leyer eines Pindar und Bakchylides zu ihrem Preise. Er hat damit zu einer Bewegung den Anstofs gegeben, die mit einer vollständigen Umgestaltung des griechischen Bildungsideales endigte: an die Stelle der fast ausschliefslich auf die Gymnastik begründeten dorischen *ἀρετή* trat die ionisch-attische *καλοκαγαθία*, welche eine umfassende geistige Ausbildung zur Voraussetzung hatte.[3])

Xenophanes hatte mit seiner Verkündigung an das Nationalheiligtum der Griechen, an Homer, gerührt, den man nicht mit Unrecht die Bibel der Hellenen genannt hat. Aber er wird an Schärfe der Polemik noch überboten von Heraklit aus Ephesus, den die Alten wegen des oft rätselhaften Tiefsinns seiner Sprüche 'den Dunkeln' nannten, der aber eben in der genannten Hinsicht an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig liefs. Homer, so meinte er, hätte es verdient, von den nationalen Festen vertrieben und hinausgepeitscht zu werden und nicht minder Archilochos. Es ist noch eine seiner gemäfsigtsten Äufserungen, wenn er sagt, dafs Vielwisserei den Geist nicht bilde; sonst hätte sie auch den Hesiod weise gemacht. Die Dichter sind ihm Erfinder und Ver-

---

[1]) Xenoph. Fr. 1. 2. 3. 14. 15. 16 Mullach = 12. 13. 14. 19. 26. 28 Lyr. Gr. — Plut. Hom. 4. Diels Dox. Gr. S. 580, 14.

[2]) Gomperz, Gr. D. I S. 142. Die Annahme von Freudenthal und Gomperz, die nur auf dem Gebrauch des Plurals *θεοί* beruht, dafs X. neben seinem Allwesen auch Einzelgötter anerkannt habe, hat Zeller, Phil. d. Gr.[5] I S. 530 f. A. 3 m. E. glänzend widerlegt. Vgl. auch Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften I S. 190 f. Übelzunehmen wäre es ihm freilich nicht: hat doch auch Wellhausen seine Weltanschauung als 'Polytheismus und Monotheismus zugleich' bezeichnet. Schaff-Jackson, Encyklopedia of living divines. New-York 1887 S. 233.

[3]) Nach Ath. X S. 413 C folgt Euripides in Fr. 282 seines Autolykos dem Xenophanes in der Geringschätzung der Gymnastik. Vgl. auch v. Wilamowitz-Möllendorf, Bakchylides (Berlin 1898) S. 14 f.

künder von Lügen. Und von dem Volk, das ihren Liedern lauscht, sagt er: 'Was ist denn dieser Leute Sinn und Verstand? Da laufen sie den Sängern nach und lassen sich von ihnen, deren es eine Menge giebt, belehren, ohne zu wissen, dafs es viele schlechte, aber nur wenige gute Menschen giebt. Denn die Edeln erwählen Eines statt alles andern, unvergänglichen Menschenruhm; die Menge aber mästet sich wie das Vieh.' Ganz verächtlich erscheint dem Philosophen das Volk auch in seiner Ausübung des Kultus: er nimmt heftigen Anstofs an der öffentlichen Prozession zu Ehren des Dionysos, die ihm unsittlich erscheint. Über die Verehrung der kunstvollen Götterbilder, die den Stolz so mancher Städte und bekanntlich nicht zum wenigsten auch von Ephesus bildeten, sagt er: 'Da beten sie zu diesen Bildern, wie wenn jemand mit den Häusern schwatzte, ohne einen Begriff davon zu haben, was Götter und Heroen sind.' Und in den schärfsten Ausdrücken eifert er gegen die Sühnopfer, die nach seiner Ansicht den schuldbefleckten Menschen nicht zu reinigen vermögen, wie denn überhaupt ein Opfer nur dann einen Sinn hat, wenn es aus wirklich reiner und frommer Gesinnung dargebracht wird. 'Da reinigen sie sich', ruft er aus, 'indem sie sich mit Blut beflecken, wie wenn jemand, der in Kot getreten ist, sich mit Kot abwaschen würde.' Sie gleichen Schweinen, die sich im Schmutze wälzen und Vögeln, die sich im Staube baden.[1]) 'Eins aber ist Weisheit, den Geist zu verstehen, vermöge dessen alles durch alles gelenkt wird. Er will mit dem Namen des Zeus benannt werden und will es nicht.' Damit lehnt Heraklit jede anthropomorphische Vorstellung von dem obersten Wesen ab, schlägt aber zugleich 'eine etymologisierende Brücke zwischen Volksglauben und Weltweisheit.'[2])

Und solche Worte verhallten nicht ungehört in den engen Wänden der Gelehrtenstube. Obwohl Heraklit ein viel zu aristokratischer Geist war, um auf den von ihm tief verachteten Pöbel wirken zu wollen, so hat doch er und Xenophanes, Pythagoras und Anaxagoras lebhaft auf den Sizilischen Komiker Epicharmos (um 475) eingewirkt, der es nicht verschmähte, die neuen Lehren von der Bühne aus unter die Menge zu bringen, und der seinen Zuhörern den bezeichnenden Rat gab: 'Sei nüchtern und lerne zweifeln; das ist das Mark des Geistes.'[3])

Es konnte nicht fehlen, dafs die heftigen Angriffe auf die überlieferte Religion Entgegnungen hervorriefen; und so erstand, noch ehe das sechste

---

[1]) Fr. 19 und 65. Gomperz, Zu Heraklits Lehre (Sitz.-Ber. d. Wiener Ak. d. Wiss. philos. hist. Kl. 113, 1886, S. 1004 f. Griech. Denker I S. 53). Mit der Annahme von Gomperz, dafs H. an eine Mehrheit von Göttern geglaubt habe (a. a. O. S. 1010) kann ich nicht übereinstimmen: Fr. 20 und 126 (Byw.) beweisen dafür gar nichts; Fr. 67 und 123 reden nur von Seelendämonen. Zeller, Phil. d. Gr. I S. 712 f.

[2]) Heraklit Fr. 119. 16. 14. 118. 111. 127. 126. 128. 129. 130. 53 (Bywater).

[3]) Epicharm 255 (Mullach). Vgl. 213 ff. mit Xenoph. Fr. 6; 263 f. mit Anaxag. Fr. 17; 213 ff. mit Heraklit Fr. 4. 2. 5. 91; 189 ff. mit Herakl. Fr. 41. 42. Im übrigen s. Zeller, Phil. d. Gr.[5] I S. 495 ff. Gegen Wilamowitz (Herakles I S. 29 A. 54), dem jetzt auch Kaibel (Com. Gr. Fr. I 1899 S. 133 ff.) folgt, verteidigt Rohde (Psyche S. 551 A. 1) die Echtheit der Bruchstücke.

Jahrhundert zu Ende ging, der so heftig bestrittenen Autorität Homers ein Verteidiger in der Person des Theagenes von Rhegion, der sie durch das Heilmittel allegorischer Deutung seiner Erzählungen zu retten suchte. Der Götterkampf im 20. Buch der Ilias, der besonderen Anstofs erregt hatte, wurde als Kampf der einander feindlichen Elemente in der Natur gedeutet, eine Methode, deren Grundprinzip später die Cyniker und von diesen die Stoiker übernahmen. Ganz toll betrieb diese allegorisierende Apologetik im fünften Jahrhundert Metrodoros von Lampsakos, der den Agamemnon mit dem Äther, Achilles mit der Sonne, Hektor mit dem Mond, Paris und Helena mit der Luft und der Erde, ja Demeter, Dionysos und Apollo sogar mit Teilen des Körpers, nemlich der Leber, Milz und Galle gleichsetzte. Es ist dies dasselbe Verfahren, wie es uns später bei dem jüdisch-griechischen Religionsphilosophen Philo von Alexandria entgegentritt, 'der in dem Garten Eden die göttliche Weisheit, in den von ihm ausgehenden vier Strömen die vier Kardinaltugenden, in Altar und Tabernakel die intelligibeln Erkenntnisobjekte erblickt hat und dergleichen mehr'.[1])

Aber die Zeit schritt über solche reaktionäre Versuche schonungslos hinweg. Die rationalistische Weltbetrachtung griff immer weiter um sich und bemächtigte sich auch der eben in der Entstehung begriffenen geographischen und historischen Forschung.[2]) Hekatäos von Milet begann seine 'Genealogien' mit folgenden Worten: 'So spricht Hekatäos von Milet: ich schreibe das Folgende, wie es mir wahr erscheint; denn die Sagen der Hellenen sind, wie mir scheint, vielfach lächerlich.' Freilich entspricht der Inhalt der Schriften des weitgereisten Verfassers, soweit wir ihn aus den dürftigen Fragmenten und den Entlehnungen Herodots aus seiner Periegese (besonders in dessen 2. und 4. Buche) uns vergegenwärtigen können, nicht ganz den Erwartungen, die jene selbstbewufste Einleitung in uns zu erregen geeignet ist. Denn es ist ein ziemlich dürftiger Rationalismus, der uns hier geboten wird. Wenn von Herakles erzählt wurde, dafs er den Kerberos aus dem Hades heraufgeholt habe, so findet dies bei Hekatäos keinen Glauben; vielmehr war das von Herakles überwundene Untier eine Schlange, die am Vorgebirge Tänarum hauste und die man wegen ihres tötlichen Bisses den 'Hund des Hades' nannte. Ebenso erschien es ihm unglaubhaft, dafs Herakles die Rinder des Geryones aus Erytheia in dem fernen Iberien nach Mykenä getrieben haben sollte. Er erkennt diese Gegend in einem Landstrich bei Ambrakia, dessen rötliche Erde ihm den Namen gegeben. Ein andermal spricht er von dem Ätoler Oineus, dem angeblichen Erfinder des Weinbaus. Dabei erkennt er nicht, dafs der Personenname Oineus von oinos (Wein) abgeleitet ist, sondern sieht umgekehrt in dem Namen einen Beweis für die Wahrheit der Legende, indem er bemerkt,

---

[1]) Gomperz, Gr. D. I S. 304 ff. Zielinski, N. Jahrb. 1899 S. 90 A. 2. Zeller, Phil. d. Gr.[5] S. 1019 A. 4.

[2]) Von Herodoros aus Heraklea am Pontus, den Plutarch (Thes. 26) mit Pherekydes und Hellanikos zusammenstellt, wissen wir zu wenig, um uns ein Bild von ihm zu machen. Aristot. hist. an. VI 5; IX 12.

dafs die alten Griechen die Weinstöcke oinai genannt hätten. An der von Stesichoros begonnenen Umbildung der Helenasage arbeitet er weiter, indem er sie zu Ägypten in Beziehung setzt. Interessanter ist die von Herodot ihm entlehnte Erzählung, dafs König Psammetich von Ägypten zwei neugeborene Kinder von einigen durch das Ausschneiden der Zunge stumm gemachten Frauen habe aufziehen lassen, um zu erkunden, in welcher Sprache die Kinder von sich aus zuerst reden würden, und damit die Frage zu entscheiden, ob der Anspruch der Ägypter, das älteste Volk der Welt zu sein, begründet sei. Der Versuch habe aber ergeben, dafs das erste Wort, das die Kinder sprachen, bekos, nicht ägyptisch, sondern phrygisch gewesen sei und in dieser Sprache 'Brot' bedeutet habe. Unter den von Herodot aufgeführten drei Erklärungen der Nilschwelle in Ägypten geht die erste, welche sie von der Einwirkung der Etesien herleitete, auf Thales, die dritte, die in ihr eine Wirkung der Schneeschmelze in den Gebirgen sah, wo der Nil entspringe, auf Anaxagoras, die zweite, die sie aus dem Eindringen des die Erde umfliefsenden Ozeans in das Flufsbett erklärte, auf Hekatäos zurück. So bescheiden diese Ansätze zu einer vernunftmäfsigen Weltbetrachtung sind, so waren sie doch der Ausflufs einer Freigeistigkeit, vermöge deren Hekatäos sich nicht scheute, bei der Vorberatung des ionischen Aufstandes im Jahr 500 den versammelten Fürsten der hellenischen Städte in Kleinasien den Rat zu geben, wofern sie die Erhebung gegen das mächtige Perserreich wagen wollten, sich wenigstens zuvor des reichen Tempelschatzes des Apollo von Branchidä bei Milet zu versichern, damit das Unternehmen finanziell gesichert sei, ein Rat, dessen Nichtbefolgung schwere Folgen nach sich zog, für uns zugleich bemerkenswert als erstes Beispiel des Gedankens an eine Säkularisierung religiösen Eigentums, das uns in der alten Geschichte begegnet.[1])

Die Folgen der siegreichen Perserkriege zeigten sich nicht nur im politischen, sondern auch im geistigen Leben Griechenlands. Der Angriff der Orientalen war im gleichen Jahre (480) bei Salamis im Osten und bei Himera im Westen zurückgewiesen worden. Und wenn auch eine politische Einigung der hellenischen Welt nicht erzielt wurde, so war doch das ägäische Meer durch die Lostrennung der Küstenlandschaften Kleinasiens und der Inseln von Persien griechisch geworden, und im Mutterlande begann die neu aufstrebende athenische Seemacht die spartanische Landmacht zu überflügeln. Es zeigte sich binnen kurzem die Überlegenheit des beweglichen und vielseitigen ionischen Geistes über das im Konservativismus erstarrende Dorertum, und Athen wurde nach der Gründung des delischen Seebundes nicht nur die politisch mächtigste Stadt Griechenlands, sondern auf fast ein Jahrtausend 'die allgemeine Bildungsschule'

---

[1]) Hekatäos Fr. 332. 341. 346. 349 (Müller Fr. H. Gr. I). Herodot II 2, besonders gegen Ende «Ἕλληνες δὲ λέγουσι», was auf Hekatäos geht; II 19 ff. (Nilschwelle); II 112 ff. (Helenasage). v. Gutschmid im Philologus X 1855 S. 525 ff. — Diels, Herodot und Hekataios im Hermes XXII 1887 S. 411 ff. — G. Grote, Geschichte Griechenlands (deutsche Ausgabe, Berlin 1880) I S. 270 f. — Säkularisierung der Branchidenschätze Herod. V 36.

von Hellas, ja der antiken Welt überhaupt.[1]) Dort fanden sich von jetzt an aus allen Teilen der griechischen Welt die geistig hervorragenden Männer zusammen und dort entstand nun auch eine neue Gattung der Dichtung, das Drama, besonders die Tragödie. In Athen war es auch und nicht in Olympia, wo der Geschichtschreiber der Freiheitskriege Teile seines Werkes öffentlich vorlas, ehe er nach seinen weiten Wanderungen, die ihn aus der Halikarnassischen Vaterstadt nach Kyrene und Ägypten, nach Babylonien und Skythien geführt hatten, mit einem nach Grofsgriechenland abgehenden Kolonistenzug sich in Thurii eine neue Heimat suchte. Herodot zeigt sich in seiner ganzen Eigenart als einen Menschen, der an der Grenze zweier Zeitalter steht. Mit seinem Herzen hängt er in aufrichtiger Fömmigkeit an den religiösen Überlieferungen der Väter, aber sein Verstand kann sich dem kritischen Geist der Gegenwart nicht verschliefsen und, obwohl er noch im ionischen Dialekte schreibt, ist doch 'die Periodenzirkelei der gleichzeitigen Sophistik' nicht ganz spurlos an ihm vorübergegangen. Er zeigt ein sichtliches Bestreben, das Übernatürliche aus der Überlieferung möglichst zu eliminieren. Die Entstehung der Peneiosschlucht in Thessalien, die der Volksglaube dem Poseidon zuschrieb, führt er auf ein Erdbeben zurück, wie er sich denn überhaupt über die Veränderungen der Erdoberfläche Gedanken gemacht und z. B. die Entstehung des Nildeltas auf Grund seiner Erkundigungen in Ägypten in ganz richtiger Weise erklärt hat. Dagegen lehnt er die Sage von der angeblich schwimmenden Nilinsel Chemmis mit Entschiedenheit ab. Den Bestand der Erde schätzte er auf 20000 Jahre. Charakteristisch ist die Art und Weise, wie er sich die Gründungslegende des Zeusorakels in Dodona und des Ammonorakels in Libyen zurechtlegt. Zwei schwarze Tauben, so hiefs es, seien aus dem ägyptischen Theben aufgeflogen, hätten sich an den beiden Orten auf Bäumen niedergelassen und mit menschlicher Stimme die Gründung der Heiligtümer befohlen. Dieses Wunder ist nun nach seiner Ansicht schlechterdings unmöglich. In Wirklichkeit wurden zwei Thebanische Priesterinnen von Phöniziern aus Ägypten entführt und in Libyen und Dodona als Sklavinnen verkauft. Da man ihre fremde Sprache nicht verstand und sie Laute wie Vögel von sich zu geben schienen, nannte man sie 'Peleiaden' d. h. Tauben. Daraus entstand die obige Sage, und schwarz mufsten die Tauben sein wegen der dunkeln Hautfarbe der Fremden. Als sie dann die Landessprache kennen gelernt hatten, stifteten sie die Orakel. In ähnlich rationalistischer Weise behandelt er die Sagen von Io, Europa und Medea, und bei der Helenasage folgt er dem Stesichoros und Hekatäos. Seine berühmte, übrigens keineswegs ihm specifisch eigene Lehre vom Neid der Götter hängt zusammen mit der Vorstellung von einem Kreislauf alles Geschehens in der Welt, der überall das Zuviel wieder auf das gehörige Mafs reduziert, einer Vorstellung, die auf den Ideenkreis des Heraklit hinzuweisen scheint.[2]) — Dieser Rationalismus des Herodot in der Mythen-

[1]) κοινὸν παιδευτήριον πᾶσιν ἀνθρώποις. Theod. XIII 27.

[2]) Über Herodot vgl. Diels a. a. O. — E. Meyer, Herodot und Ionier im Philologus XLVIII (N. F. II) 1889 S. 268 ff. — Gomperz, Gr. D. I S. 208 ff. — Herod. VII 129 (Peneiosschlucht);

deutung ist im Grunde schon ganz derselbe, den wir in dem wohl im Beginn des vierten Jahrhunderts in Kleinasien entstandenen Büchlein des Paläphatos über 'unglaubliche Geschichten' antreffen, der uns z. B. erzählt (cap. 3), Aktäon sei keineswegs von Artemis in einen Hirsch verwandelt und von seiner Meute zerrissen worden, sondern er sei ein Mann gewesen, der sich durch übermäfsige Liebhaberei für den Jagdsport finanziell ruiniert habe, und so habe es dann geheifsen: 'Armer Aktäon, der du von deinen eigenen Hunden aufgezehrt wurdest!'[1])

Von Anfang an standen bei den Griechen Philosophie und Naturwissenschaft im engsten Zusammenhang, und dieser blieb auch im fünften Jahrhundert bis auf Sokrates im grofsen ganzen noch gewahrt. Anaxagoras, der zuerst in seinem Nus ein geistiges Princip in die Lehre von der Weltentstehung einführte, so dafs dieser Geist aus dem Chaos den Kosmos herstellte, interessierte sich auch lebhaft für die Einzelheiten des Naturlebens. Eine höchst anschauliche Scene schildert uns Plutarch, die uns in das Haus des Perikles versetzt, in dem der Weise aus Klazomenae mit andern geistig bedeutenden Männern und Frauen der Zeit als gern gesehener Gast verkehrte. Eines Tages brachte ein Landmann dem Perikles einen Widder vom Felde, der seltsamerweise nur ein einziges Horn hatte. Ein Seher namens Lampon und Anaxagoras waren dabei zugegen. Der erstere wufste sogleich Bescheid über das 'Wunder': die Einhörnigkeit des Tieres zeigte an, dafs der politische Rivale des Perikles, Thukydides, des Melesias Sohn, diesem bald unterliegen und Perikles das Feld allein behaupten werde. Anaxagoras aber öffnete den Schädel des Widders und erklärte die Abnormität aus der mangelhaften Beschaffenheit des Gehirns. Plutarch als akademischer Vermittelungstheologe erspart uns dazu die wohlweise Bemerkung nicht: es könnten ganz wohl beide recht gehabt haben, Anaxagoras, der die physische Ursache, und Lampon, der die tiefere Bedeutung der merkwürdigen Erscheinung erkannt habe.[2]) Anaxagoras hat auch die Kiemenatmung der Fische zuerst entdeckt. — Im Westen der griechischen Welt stellt sich in Empedokles von Agrigent eine eigentümliche Vereinigung von Arzt, Weihepriester, Redner und Politiker dar. Auch er hat die Naturwissenschaften wesentlich gefördert: seine freilich sehr unzulängliche Lehre von den vier Elementen hat Jahrhunderte lang die Naturwissenschaft beherrscht. Ferner suchte er das Problem der Zweckmäfsigkeit in der organischen Welt so zu lösen, dafs er, ähnlich wie Anaximander, eine anfängliche Entstehung monströser

---

II 11 f. (Nildelta, 20000 Jahre); II 156 (Nilinsel Chemmis); II 54 ff. (Gründung von Dodona); I 2 (Io und Europa); II 113 ff. (Helena). — *φϑόνος ϑεῶν*: I 32; III 40; VII 10 und 46, wozu vgl. I 5 und 207 (*κύκλος τῶν ἀνϑρωπηΐων πρηγμάτων*) mit Heraklit Fr. 70 und 87 (Bywater), Fr. 59 und 63 (Schuster). Eurip. Ino Fr. 415, 3 ff. Herakles 739. Elektra 1155.

[1]) Palaephatus *περὶ ἀπίστων* bei Westermann, Mythographi S. 268 ff. Vgl. darüber Vitelli, I manoscritti di Palefato. Studi Italiani di filologia classica vol. I S. 241 ff. — F. Wipprecht, Quaestiones Palaephateae. Leipzig 1892. — J. Schrader, Palaephatea. Berliner Abhandlungen zur klass. Alt.-Wiss. I 1. Berlin 1894. — Diese drei Schriften besprochen von E. Schwartz in der Berliner Philologischen Wochenschrift 1894 S. 1575 ff.

[2]) Plut. Per. 6.

Wesen annahm, von denen immer nur die tauglichsten sich erhalten konnten, so dafs eine fortschreitende Vervollkommnung stattfand. Endlich ist er mit seinem Ausspruch: 'Eines ist Haar und Laub und dichtes Gefieder der Vögel' ein 'Vorläufer Goethes auf dem Gebiet der vergleichenden Morphologie' geworden.[1]) Dabei lehrte er eine Art Hylozoismus, durch den zwar eine Mehrheit von Götterexistenzen nicht ausgeschlossen, aber deren menschenähnliche Gestalt bestritten wurde. — Leukippos und Demokritos bezeichnen mit ihrer Atomenlehre und streng durchgeführten mechanischen Welterklärung wiederum einen erheblichen Fortschritt in der exakten Naturwissenschaft. Demokrits auf weiten Reisen erworbene Gelehrsamkeit umfafst ebenso die kleinsten Vorgänge in der Natur wie die grofsen Probleme der Astronomie, hinsichtlich deren er mit der Aufstellung der Frage, ob unsere Erde die einzige Wohnstätte lebender Wesen sei, und der Annahme einer unendlich grofsen Zahl von Weltsystemen, die teils im Entstehen, teils im Vergehen begriffen seien, den Ergebnissen der modernen Forschung sich in überraschender Weise nähert. Ein viel untergeordneterer Geist war Diogenes von Apollonia, der die Lehre des Anaxagoras vom Nus mit der Stofflehre des Anaximenes zu vereinigen suchte in der Art, dafs ihm der Äther als das materielle und zugleich geistige Prinzip der Welt erschien. Er erklärte daher auch die Menschenseele für einen Teil dieser ätherischen Substanz, die mit dem Tode des Individuums wieder in das All zurückströmt. Welcher Popularität sich diese Lehre erfreute, sieht man nicht nur daran, dafs Euripides in seinen Dramen sie wiederholt seinen Personen in den Mund legt und Aristophanes in den 'Wolken' sie verspottet, sondern dafs sie selbst in die offizielle Grabschrift der im Jahre 432 vor Potidäa gefallenen Athener übergegangen ist.[2]) Eben Diogenes ist ein deutliches Beispiel dafür, wie die Fortschritte der Naturwissenschaften auch auf die praktische Medizin einwirkten. Schon Alkmäon von Kroton, ein jüngerer Zeitgenosse und Anhänger des Pythagoras, hatte im Gehirn das geistige Centralorgan des Menschen erkannt und den Sinneswahrnehmungen eine eingehende Untersuchung gewidmet. Er war der erste, der einen qualitativen Unterschied zwischen Menschen und Tieren statuierte, indem er den letzteren nur Empfindung, den Menschen allein Denkkraft zuschrieb. Im unteritalischen Kroton, im afrikanischen Kyrene, im kleinasiatischen Knidos und auf der benachbarten Insel Kos wurde die medizinische Wissenschaft eifrig betrieben. Den Arzt Demokedes von Kroton finden wir bald im Dienst der Stadt Athen, bald in dem von Ägina, bald bei dem Tyrannen Polykrates von Samos, wobei er Jahresgehalte von 8200, 10000, 16400 Drachmen bezieht. Durch einen von der Zunft vorgeschriebenen Eid verpflichteten sich die Ärzte zur gewissenhaften Ausübung ihres Berufs, und von der Gesinnung, die in ihren Kreisen herrschte, zeugt das schöne Wort: 'wo es nicht an Menschenliebe fehlt, wird es auch an der Berufsliebe nicht fehlen.' Den

[1]) Empedokles 216 f. (Mull.). Gomperz, Gr. D. I S. 196 f.

[2]) Rohde, Psyche S. 550 A. 1. Eur. Hik. 531 ff. und 1139 f. Phoen. 808 ff.; Fr. 971 und 839. Aristoph. Wolk. 228 ff. C. I. A. I 442.

größten Namen erwarb sich unter den Jüngern des Asklepios, an dessen Heiligtümer, z. B. in Epidauros, sich ausgedehnte Kuranstalten anzuschließen pflegten, Hippokrates von Kos (geb. 460), unter dessen Namen uns eine umfassende Schriftensammlung erhalten ist. Obwohl darunter nur eine einzige, 'Über Luft, Wasser, Lage' mit einiger Sicherheit auf ihn selbst als Verfasser zurückgeführt werden kann, so ist er doch der geistige Vater aller, die jedenfalls zum Teil noch dem fünften Jahrhundert angehören.[1]) Von besonderem Interesse gerade in ihrem Verhältnis zur Aufklärungsbewegung ist die Schrift 'Über die heilige Krankheit', worunter verschiedene Arten von Geisteskrankheiten, Epilepsie, Verfolgungswahn, Tobsucht zusammengefaßt werden. Die Tendenz des Verfassers ist dabei, zu zeigen, daß solche Geisteskrankheiten nicht mehr und nicht weniger 'heilig' seien als andere, daß sie vielmehr ihre durchaus natürlichen Ursachen in Erkrankungen des Gehirns hätten, daß man ihnen durch eine verständige Behandlungsweise, namentlich durch rationelle Diät, und ja nicht durch religiöse Besprechungen u. dgl. beizukommen suchen müsse und daß man die damit behafteten Personen in keiner Weise als besonders vom Zorn der Götter betroffen betrachten dürfe. Es ist interessant, den Einfluß dieser Theorien auf die Litteratur, besonders das Drama, zu beobachten. Äschylus in seiner 'Orestie' und im 'Prometheus' (Io) und Sophokles in seinem 'Ajax' stehen noch durchaus auf dem religiösen Standpunkt: Ajax giebt sich den Tod, wie er ausdrücklich sagt, weil er in seinem Wahnsinn ein Zeichen der Feindschaft der Götter erblickt. Euripides dagegen folgt der neuen wissenschaftlichen Auffassung: im 'Orestes' und in der 'Taurischen Iphigenie', in den 'Bakchen' (Agaue) und im 'Herakles' schildert er uns die physischen und psychischen Symptome des Wahnsinns mit der peinlichen Genauigkeit eines Psychiaters: der bei Äschylus von den Erinyen verfolgte Orestes wird bei ihm nicht etwa von Gewissensbissen gequält — wie sollte er das auch, hat doch Apollo ihm den Muttermord befohlen! — sondern er ist ein an Verfolgungswahn leidender Geisteskranker, der Hallucinationen hat und dem Elektra schwesterliche Pflege angedeihen läßt, eine der ersten pathologischen Figuren auf der griechischen Bühne. Darum endigt aber auch sein 'Herakles' nicht wie der 'Ajax' des Sophokles mit dem Selbstmord des Helden; obwohl er in seinem Tobsuchtsanfall Gattin und Söhne erschlagen hat und, wieder zum Bewußtsein gekommen, im Gemüte tief gebrochen ist, ringt er sich doch zu dem Entschlusse durch 'ich trags zu leben', wobei ihm die Freundschaft des Theseus liebreich die Hand reicht.[2]) — Stark von Heraklit beeinflußt zeigt sich die Schrift 'Über die Diät'.[3]) — Endlich erwähne ich

---

[1]) Gomperz, Gr. D. I 119 ff. 224 ff. Theophr. d. sens. 25 bei Diels Dox. S. 506. Fredrich, Hippokratische Untersuchungen. Heft 15 der Philologischen Untersuchungen, herausg. von Kießling und v. Wilamowitz-Möllendorf. 1898.

[2]) *Περὶ ἱερῆς νούσου* 1 ff. Ermerins, Hipp. Vol. II S. 51 ff. — H. Harries, Tragici Graeci qua arte usi sint in describenda insania. Diss. inaug. Kiel 1891. — v. Wilamowitz, Herakles[2] I S. 130.

[3]) Weygoldt, Die ps.-Hippokr. Schrift *περὶ διαίτης* in Fleckeisens Jahrb. 1882 S. 161 ff.

noch die ganz eigenartige Schrift 'Von der Kunst' oder wie man sie nach ihrem Inhalt auch genannt hat 'Die Apologie der Heilkunst'. Sie setzt sich mit den Vorurteilen auseinander, die noch immer in weiten Kreisen der ärztlichen Kunst gegenüber bestehen, und sucht dieselben auf Grund einer eindringenden und tiefgründigen Erörterung zu widerlegen. Es ist ursprünglich nicht eine zur Lektüre verfaſste Schrift, sondern ein Vortrag, ohne Zweifel die Rede eines Sophisten aus den letzten Jahrzehnten des fünften Jahrhunderts, und ein namhafter Gelehrter glaubte sogar mit Aufwendung von vielem Scharfsinn den Protagoras als ihren Verfasser erweisen zu können.[1])

Damit sind wir schon in die Zeit des peloponnesischen Krieges, also in das letzte Drittel des fünften Jahrhunderts eingetreten. Es ist merkwürdig, welch reges geistiges Leben trotz des Krieges und aller seiner Begleiterscheinungen, wie der furchtbaren Pest, die von 430 an drei Jahre lang Athen verheerte und es seines gröſsten Staatsmannes beraubte, zu jener Zeit in Griechenland herrscht. Und diese geistige Bewegung ist für die Weltgeschichte von viel gröſserer Wichtigkeit als die äuſseren Einzelheiten des groſsen Krieges. Denn wenn auch durch denselben die Macht Athens gebrochen wurde, so daſs sie ihre alte Höhe niemals wieder erreichte, so blieb diese Stadt nichtsdestoweniger sowohl während des Krieges als nachher das Herz von Griechenland. Ja gerade eine mit dem Krieg aufs engste zusammenhängende politische Sendung war es, die einen der berühmtesten sogenannten Sophisten, Gorgias von Leontini, im Sommer 427 nach Athen führte. Seine mit allen Mitteln der Rhetorik ausgefeilten Prunkreden bildeten das Entzücken der Athener nicht minder als der Bewohner anderer griechischer Städte, in denen er sich hören lieſs, und nicht weniger als das Volk an den Festen zu Olympia und Delphi wuſste er auch Fürsten wie Iason von Pherä in Thessalien zu bezaubern. Der Schlamm des Alpheios hat uns die Inschrift des Sockels einer ihm in Olympia errichteten Statue erhalten, in der es heiſst: 'Keiner der Sterblichen hat eine schönere Kunst ersonnen, um die Seele für die Leistungen der Männertugend zu stählen.'[2]) In diesen Worten haben wir das Wesen der Sophistik kurz und bündig ausgedrückt. Sie will eine Kunst sein und keine Wissenschaft; denn dieser gegenüber verhält sie sich, wenigstens soweit sie Philosophie ist, im wesentlichen skeptisch. Ihr Ziel ist, die *ἀρετή* zu lehren, d. h. die praktische Tüchtigkeit im öffentlichen Leben. Und das Hauptmittel, die hiefür notwendige geistige Gewandtheit im Denken und Reden zu erzielen, bildet die Rhetorik. Gorgias selbst hat sich in seinem fast hundertjährigen Leben dieser Thätigkeit mit ungeheurem Erfolg gewidmet; aber auf den Fortschritt der Wissenschaft konnte er wegen seines absoluten Skepticismus, den man mit Recht Nihilismus genannt hat, unmöglich einwirken, leugnete er doch die

---

[1]) Gomperz, Die Apologie der Heilkunst in den Sitzungsber. der Wiener Ak. Philos. hist. Klasse 120 1890, IX S. 1—196.

[2]) Kaibel, Epigr. Gr. S. 534. Gomperz, Gr. D. I S. 381. Die unter seinem Namen erhaltenen Reden 'Lob der Helena' und 'Palamedes' hält Blaſs (Antiph. Or. et Fr. 2 praef. XVIII) für echt. Anders Gomperz, Gr. D. S. 383.

Existenz des angeblich Seienden, die Möglichkeit seiner Erkenntnis sowie die Möglichkeit der Mitteilung dieser Erkenntnis an andere, wenn es eine solche gäbe. — An geistiger Bedeutung überragte ihn jedenfalls Protagoras von Abdera, den wir schon zur Zeit des Perikles in Athen finden und der im Hause des Euripides eine seiner Hauptschriften, 'Über die Götter', vorgelesen haben soll, welche mit den Worten begann: 'Von den Göttern kann ich nichts wissen, weder dafs sie sind noch dafs sie nicht sind. Denn vieles macht es unmöglich, hierüber etwas zu wissen: die Dunkelheit der Sache und die Kürze des menschlichen Lebens.' Protagoras war also auch Skeptiker mindestens hinsichtlich des Transcendenten. Und er war überhaupt in der Erkenntnistheorie Subjektivist: 'Der Mensch ist das Mafs aller Dinge, derer welche sind, dafs sie sind, und derer, welche nicht sind, dafs sie nicht sind.' Mit einer einzigen Ausnahme hat das ganze Altertum, Plato und Aristoteles an der Spitze, denen der ganze Zusammenhang, in dem dieses Bruchstück stand, noch vorlag, diesen Satz in individualistischem und nicht in generellem Sinne gefafst.[1]) Er stand in derjenigen Schrift des Protagoras, welche den aggressiven, auf die Übungen in der Palästra hinweisenden Titel 'Die Niederboxer' führte. Für seine Auflösung der objektiven Begriffe spricht auch der Satz, dafs es von jedem Gegenstand zwei einander entgegengesetzte Betrachtungsweisen gebe, und der weitere, dafs es daher Aufgabe des guten Redners sei, auch der schwächeren Sache durch seine Darstellungskunst zum Siege zu verhelfen.[2]) So ist denn auch das Feld seiner Thätigkeit nicht die Welt als Erkenntnisobjekt, sondern die Sprache als Mittel des Gedankenausdrucks. In seinem Buch 'Über die Sprachrichtigkeit' hat er den Grund zu einer systematischen Darstellung der Formenlehre und Syntax gelegt. Dabei hat er die rhetorische Dialektik ausgebildet, nicht die Fragedialektik in kurzer Rede und Antwort, deren sich Sokrates bediente, sondern die Kunst der Widerlegung des Gegners in langer Rede, nachdem man diesen selbst sich hatte aussprechen lassen. Die zahlreichen Redewettkämpfe in den Dramen des Euripides können uns hievon ein Bild geben.[3]) Auch mit der Theorie des Rechts scheint er sich gelegentlich befafst und dabei hinsichtlich des Strafzwecks die Sühnetheorie abgelehnt und die Lehre von der Abschreckung durch die Strafe mit Entschiedenheit vertreten

---

[1]) Gomperz hat in der 'Apologie der Heilkunst' S. 26 ff. (s. S. 194 A. 1) und Griech. Denker I S. 361 ff. mit Berufung auf Hermias, Irris. gent. phil. 9 bei Diels Dox. Gr. S. 653 die gegenteilige Auffassung in sehr bestechender Weise verfochten. Aber auch er mufs (Ap. S. 176. Gr. D. S. 366) wie Peipers (Erkenntnistheorie Platos S. 48), Halbfafs (Die Berichte des Plato und Aristoteles über Protagoras in Fleckeisens Jahrb.-Suppl. XIII 1884 S. 209 f.) und Laas (Neuere Untersuchungen über Protagoras in Vierteljahrsschr. f. wiss. Philos. VIII 1884 S. 485) zugeben dafs die Ausdrucksweise des Prot. die individualistische Deutung nahelegte. Vortrefflich Zeller, Phil. d. Gr.[5] I S. 1095 ff.

[2]) Protagoras Fr. 1. 2. 5. 6 (Mull). Die beiden Hauptschriften 1) *περὶ θεῶν* und 2) *περὶ τοῦ ὄντος* oder *ἡ ἀλήθεια* oder *οἱ καταβάλλοντες*: 'Niederboxer'; Ribbeck, Euripides und seine Zeit S. 11.

[3]) *ἅμιλλαι λόγων* z. B. Eur. Med. 546. Hik. 428. Or. 491. Hekabe 1129 ff. Heraklid 134 ff. Troad. 914 ff. Antiope Fr. 183 ff.

zu haben.[1]) — Der dritte unter den grofsen Sophisten ist Prodikos von Keos, der auf dem Gebiet der Sprachlehre der Begründer der Synonymik wurde und in seiner Weltanschauung zuerst unter den Griechen einem philosophisch formulierten Pessimismus huldigt. Nach seiner Ansicht giebt es mehr Übel als Gutes in der Welt und man sollte den Menschen bei seinem Eintritt ins Leben mit Klageliedern empfangen und dagegen bei seinem Abscheiden aus demselben glücklich preisen. Nichtsdestoweniger forderte er weder zu asketischer Weltflucht noch zum rauschenden Genusse des Augenblicks auf, sondern suchte das Leid des Lebens durch tüchtige Arbeit zu überwinden. Selbst von schwächlicher Konstitution, erwählte er sich die Kraftgestalt des Herakles zu seinem Ideal, und die ganze Welt kennt den schönen von ihm ersonnenen Mythos von Herakles am Scheideweg. Seinem Vaterland hat er zahlreiche politische Dienste geleistet. In die Ethik hat er den wichtigen Begriff der Adiaphora eingeführt, den von ihm die Kyniker und von diesen die Stoiker übernommen haben. Religiös galt er als verdächtig. Eines Tags hielt er im Gymnasium Lykeion eine Rede über den Reichtum, worin er den Gedanken ausführte, dafs materieller Besitz an sich weder gut noch schlecht sei, sondern das eine oder andere erst durch die Anwendung werde, die man von ihm mache. Ein vorlautes Bürschchen, so wird erzählt, 'suchte ihn nun in den verfänglichen Widerspruch zu verwickeln, dafs, wenn es bei allen Gütern auf die Tugend ankomme, die Tugend aber erlernt werden könne, das Gebet überflüssig sei'. Noch ehe Prodikos antworten konnte, wurde er von dem Gymnasiarchen aus dem Lokal gewiesen, weil er sich mit den jungen Leuten über ungehörige Dinge unterhalte.[2]) — Als vierten im Bunde nennt man gewöhnlich Hippias von Elis, einen Mann, der das positive Wissen seiner Zeit in erstaunlichem Mafs in sich vereinigt und seinerseits erweitert hat: Astronomie, Geometrie und Arithmetik, Phonetik, Rhythmik und Musiklehre, Theorie der Plastik und Malerei, Sagen- und Völkerkunde, Chronologie und Mnemonik: dies alles beherrschte er und aufserdem war er noch als epischer, tragischer, epigrammatischer und dithyrambischer Dichter thätig. Er ist also einer der ersten, der den Namen eines Polyhistors verdient, eine Erscheinung so vielseitig, wie sie uns in der Renaissance zuweilen wieder begegnen, z. B. in Lionardo da Vinci.

Noch manche Sterne zweiter Gröfse wie Thrasymachos und Kallikles, Diagoras von Melos, Antiphon und Kritias, der bekannte Oligarch und Schüler des Sokrates, wären zu nennen. Allen diesen Männern ist es gemeinsam, dafs sie mit skeptischem Sinn an alle Überlieferung, an die religiösen, politischen, sozialen, ethischen und ästhetischen Meinungen herantreten und die Frage aufwerfen: wie ist das alles, die gesamte sogenannte Kultur, geworden, und ist der Anspruch auf Geltung, den sie erhebt, berechtigt? Dabei stellen sie alle bestehenden Einrichtungen und Gebräuche vor die Frage, ob sie durch

[1]) Plut. Per. 36. Plato Protag. S. 324 B. Gomperz, Gr. D. I S. 358 f.

[2]) Auf Prodikos bezieht sich die Theodicee in den Hik. des Eur. 195 ff. und Kresphont. Fr. 449. Die Anekdote bei Ps. Plato, Eryxias S. 397. Vgl. Welcker, Prodikos von Keos, Kl. Schr. II S. 525.

Natur oder Satzung (φύσει oder θέσει) geworden seien, ein Gegensatz, den wir zum erstenmal bei dem Philosophen Archelaos, einem Schüler des Anaxagoras, vorfinden.[1]) Entschieden wird die Frage, ungeachtet der bei einzelnen auftretenden Skepsis, vor dem Richterstuhle der Vernunft (ξύνεσις), zu der Aristophanes einmal den von ihm als Vertreter der aufklärerischen Richtung eingeführten Euripides als zu seiner Göttin beten läfst.[2]) Dabei bedienten sie sich der rhetorischen Kunst zur Popularisierung ihrer Ideen, und so drang die Aufklärung jetzt erst in weitere Kreise des Volkes ein. Freilich hatte auch dies seine Grenzen, da die hohen Honorare, die die Sophisten verlangten — Protagoras liefs sich 100 Minen = 7000 Mk. für einen Lehrkursus bezahlen — es nur reichen Leuten ermöglichten, ihre Bildung bei ihnen zu holen. Doch hielten sie auch einzelne Vorträge mit billigerem Eintrittspreis.[3]) — Die Religion, gegen welche sich die Sophisten durchweg ablehnend verhalten, wird entweder als eine primitive Naturerklärung der noch nicht zur wirklichen Erkenntnis gelangten Menschen oder geradezu als eine Erfindung zum Zwecke der Volkserziehung bezeichnet. Im ersteren Sinn sprach sich Prodikos[4]), im zweiten Kritias in seinem 'Sisyphos'[5]) aus. Man nahm einen tierischen Urzustand des Menschen an, aus dem er sich allmählich zu höheren Stufen entwickelte. An den Beginn dieser Entwickelung setzte man die artikulierte Rede, welche die einen als etwas von Natur Gewordenes betrachteten, während andere in der Sprache ein konventionelles Produkt sahen. Jene Theorie vertrat zuerst Heraklit und im fünften Jahrhundert sein aus Platos Dialog bekannter Schüler Kratylos, diese höchst wahrscheinlich Demokrit, Protagoras u. a. Weiter fragte man nach der Entstehung des Staats und des öffentlichen Rechts, und hier tritt uns wie im Zeitalter der modernen Aufklärung die Lehre vom Gesellschaftsvertrag entgegen. Der Kampf gegen die wilden Tiere veranlafste nach Protagoras die Menschen zu geselligem Leben, das weiterhin zur Städte- und Staatengründung führte.[6]) Denn auch gegeneinander mufsten die Menschen sich schützen und — so läfst Plato den Glaukon sagen — 'da sie einander Unrecht thun und voneinander Unrecht leiden und so beides zu kosten bekommen, so scheint es denen, die nicht das erstere wählen und das letztere meiden können, nützlich, eine Übereinkunft zu schliefsen (ξυνθέσθαι)'.[7]) — Bei der Frage nach der Entstehung des Rechts wird der konventionellen Satzung das Naturrecht entgegengestellt, und aus dieser Quelle entspringen nun zwei einander polar entgegengesetzte Gedankenreihen. Die Vertreter der einen Richtung, wie Hippias und der schon dem vierten Jahrhundert angehörige Alkidamas[8]), proklamieren den Grundsatz der Gleichheit aller Menschen. Es

---

[1]) Gomperz, Gr. D. I S. 323. [2]) Aristoph., Frösche 893.

[3]) Plato Krat. 1 S. 384 B. Axiochos 4 S. 366 B. Welcker, Prodikos S. 412 ff.

[4]) Gomperz, Gr. D. I S. 346.

[5]) Kritias, Sisyphos Fr. 1 bei Nauck, Trag. Gr. Fr.[2] S. 771. Vgl. auch Moschion Fr. 6 (viertes Jahrhundert): ib. S. 816 f.

[6]) Plato, Protag. S. 322. [7]) Plato, Politeia II 2 S. 358 E.

[8]) Alkidamas, Mess. Fr. 1 bei Schol. zu Aristot. Rhet. I 13, 2. Orat. Att. II 154.

liegt auf der Hand, dafs dies zur Bestreitung der Rechte der bevorzugten Stände, besonders des Adels, und zur Forderung der Sklavenemancipation sowie zur Leugnung des bisher allgemein anerkannten Wertunterschieds zwischen Hellenen und Barbaren, zum Kosmopolitismus führen mufste:

Der ganze Äther steht dem Flug des Adlers frei,
Die ganze Welt ist Vaterland dem edlen Mann.[1])

Und auch auf den Besitz wurde der Grundsatz der Gleichheit angewendet: Phaleas von Chalcedon verlangte in der zweiten Hälfte des fünften Jahrhunderts die Ausgleichung der Vermögensunterschiede und die Verstaatlichung der gesamten gewerblichen Arbeit. Etwas gemäfsigter wünschte Hippodamos von Milet unter Zugrundelegung der Einteilung des Volks in die drei Stände der Gewerbetreibenden, Ackerbauer und Krieger die Verstaatlichung von Grund und Boden zu zwei Dritteln; nur ein Drittel sollte Privateigentum bleiben.[2]) — Die zweite Richtung, die ebenfalls vom Begriff des Naturrechts ausging und deren Hauptvertreter ein Thrasymachos und Kallikles waren, verkündigte im diametralen Gegensatz zu den erwähnten Theorien das Recht des Stärkeren und nahm für das Kraftgenie des 'Übermenschen' Partei. Ein anschauliches Charakterbild eines praktischen Vertreters dieser Moral des rücksichtslosen Egoismus entwirft Xenophon in seiner Anabasis, indem er uns Menon, einen der Feldherrn der 10000 Griechen, als einen Mann schildert, der sich über alle bürgerliche Moral und Frömmigkeit hinwegsetzte und jeden, der dies nicht that, als einen Schwächling und Dummkopf betrachtete.[3]) In dem einzigen uns erhaltenen Satyrspiele, dem 'Kyklops', läfst sich Euripides die Gelegenheit nicht entgehen, diese Moral zügelloser Genufssucht und Selbstsucht zu persiflieren.[4])

Man sieht, wie die neue Aufklärung an allem Bestehenden rüttelte, und, was das Schlimmste war, die Vertreter dieser Umsturzpartei behaupteten nicht nur, selbst das Privilegium der Bildung zu besitzen, sondern warfen sich auch noch zu Erziehern der Jugend auf. Kein Wunder, dafs es dem gutgesinnten konservativen athenischen Bürger angst und bange wurde, wenn etwa der junge Sohn aus der Schule des Sophisten nach Hause kam und den Vater mit den dort aufgeschnappten noch unvergorenen neuen Ideen traktierte. Und doch begreift man auch wieder die Leidenschaft, mit der die Vertreter der neuen Richtung gegen manche altgeheiligte Einrichtung polemisierten, wie z. B. gegen die Mantik, wenn man bedenkt, dafs die Seher der verhängnisvollen sizilischen Expedition einen glänzenden Erfolg verheifsen hatten, und dafs es die Propheten des frommen Nikias waren, durch deren Aberglauben die letzte Rettung der athenischen Flotte aus dem Hafen von Syrakus unmöglich gemacht wurde.[5])

---

[1]) Eur. Fr. 1047; vgl. Fr. 777 und 902.

[2]) Gomperz, Gr. D. I S. 329 f. [3]) Xen. An. II 6, 21 ff.

[4]) Eur. Kykl. 316 ff. W. Schmid, Kritisches und Exegetisches zu Eur. Kyklops im Philologus 1896 S. 57 f.

[5]) Thukyd. VII 50; VIII 1. Vgl. auch Eur. Hel. 744 ff. (aufgeführt 412).

Trotzdem hielt ein grofser Teil des Volkes zäh am Alten fest, und es ist natürlich, dafs es an Opposition gegen die neue Aufklärung nicht fehlte. Ich denke dabei nicht sowohl an den Kampf des Sokrates mit seiner Begriffsphilosophie und Ethik gegen die nihilistischen Tendenzen in der Sophistik; denn trotz allem hat er viel mit ihr Verwandtes, und Aristophanes hat zwar viel Einzelnes mit Unrecht von andern auf Sokrates übertragen, aber instinktiv richtig gehandelt, wenn er ihn geradezu als den Typus der Aufklärung hinstellte. Auch der Spott der Komödie, so bissig er war, war doch in der Hauptsache harmlos. Viel ernster war die politische Opposition. Schon Perikles hatte seinen Freund Anaxagoras nicht vor der Einleitung eines Prozesses wegen Gottlosigkeit schützen können, und der Philosoph entzog sich nur durch schleunige Abreise aus Athen der Verurteilung. Als Protagoras sein Buch über die Götter im Hause des Euripides vorlas, 'empfand ein schneidiger Reiteroffizier, der reiche, oligarchisch gesinnte Pythodoros, dessen Statue unlängst in Eleusis wiedergefunden wurde, das Bedürfnis, die Gesellschaft zu retten'. Auch er wurde unter Anklage gestellt, seine Schriften öffentlich verbrannt, und er mufste Athen verlassen, wobei er auf der Fahrt nach Sizilien durch Schiffbruch den Tod gefunden haben soll. Nicht besser erging es dem 'Atheisten' Diagoras von Melos, der ebenfalls wegen Asebie verurteilt und auf dessen Kopf ein Preis von einem Talent gesetzt wurde. Dafs die demokratische Restaurationsherrschaft nach dem Sturze der sogenannten 30 Tyrannen an der Wende des fünften zum vierten Jahrhundert dem Sokrates den Schierlingsbecher reichte, ist allbekannt. So gefährlich war es, 'nicht an die Götter zu glauben, an die der Staat glaubte' und mit den neuen Lehren 'die Jugend zu verführen'.[1]) Trotz dieser Verfolgung schritt die Aufklärung sieghaft ihren Gang weiter: in den von Sokrates ausgehenden Schulen und ihren Weiterbildungen hat sie die Welt erobert, und schon am Ausgang des fünften Jahrhunderts hatte sie mit Ausnahme der Aristophanischen Komödie die ganze Litteratur für sich gewonnen. Die griechische Prosa hat sie zwar nicht begründet, aber mächtig gefördert, und vermöge ihrer praktischen Ziele hat sie die Entstehung einer ausgedehnten Fachschriftstellerei hervorgerufen: von der edlen Kochkunst an, welche in einem gewissen Mithaikos ihren ersten litterarischen Bearbeiter fand, bis zur geistvollen politischen Monographie, wie uns eine solche z. B. in der fälschlich dem Xenophon zugeschriebenen Schrift vom Staate der Athener vorliegt, erfährt jedes Gebiet seine theoretische Behandlung: die Fechtkunst und die Taktik, die Landwirtschaft, die Pferdezucht und der Jagdsport, die Malerei, Architektur und Skulptur, die Technik des Bühnenwesens und die Musik nicht minder als die Litteraturgeschichte, als deren erste Vertreter Damastes und Glaukos von Rhegion erscheinen. Auch Geographie und Geschichte nehmen einen neuen Aufschwung: man schreibt Memoiren und Reisebilder und wendet insbesondere auch dem Ausland sein

[1]) Anaxagoras: Plut. Per. 32. Protagoras: Gomperz, Gr. D. I S. 353. 471. Diagoras: Diodor XIII 6. Sokrates: Xen. Mem. I 1, 1. — In der Komödie verspottete schon Kratinos in seinen 'Panoptai' den 'Atheisten' Hippo. Gomperz, Gr. D. I S. 303.

Interesse zu; Xanthus verfaſst eine lydische, Charon von Lampsakus und Dionysius von Milet eine persische Geschichte.[1]) Den Höhepunkt auf dem Gebiet der politischen Geschichtschreibung bezeichnet freilich Thukydides als Darsteller der zeitgenössischen griechischen Geschichte. Mit seiner durchaus pragmatisch-politischen Auffassung der Ereignisse, mit seinem nüchtern klaren, von allen religiösen Vorurteilen freien Sinn bezeichnet er einen groſsen Fortschritt über Herodot hinaus, wie er in formaler Hinsicht zugleich der Begründer der attischen Prosa geworden ist. Wenn ihn die Überlieferung zu einem Jünger des Anaxagoras macht, so hat sie jedenfalls insofern Recht, als sein Werk nach Form und Inhalt die griechische Aufklärung zur Voraussetzung hat. Es mag nur auf das eine hingewiesen werden, daſs in der gewaltigen Leichenrede[2]), die er den Perikles zu Ehren der im ersten Jahr des Peloponnesischen Krieges gefallenen Athener halten läſst, jede Anspielung auf die Gestalten der Volksreligion vermieden und dabei die von bornierten Leuten noch vielfach bestrittene Nützlichkeit wissenschaftlicher und künstlerischer Thätigkeit als ein Vorzug Athens vor allen andern griechischen Städten gepriesen wird. 'Wir pflegen das Schöne mit mäſsigem Aufwand und die Wissenschaft ohne Weichlichkeit': so spricht bei Thukydides mit Stolz der athenische Staatsmann, der Freund eines Anaxagoras, Phidias und Euripides.

Der letztere Name veranlaſst uns, auch noch mit einigen wenigen Worten des Verhältnisses zu gedenken, das die jüngste Dichtungsgattung, die Tragödie, zu der Aufklärungsbewegung einnimmt. Es ist eine schöne litterarische Legende, daſs der ruhmreichste Tag der griechischen Geschichte, der Tag von Salamis, auch die drei Koryphäen der Tragödie auf eben dieser Insel zusammengeführt habe: Äschylos, so heiſst es, habe in der Schlacht mitgekämpft, der 16jährige blühend schöne Sophokles den Siegesreigen der Epheben angeführt, und Euripides sei an diesem Tag von seiner nach Salamis geflüchteten Mutter geboren worden. Jedenfalls ist damit das Zeitverhältnis der drei Dichter im allgemeinen richtig gekennzeichnet; unrichtig aber wäre es, daraus auf eine von Äschylos bis Euripides gleichmäſsig fortschreitende Annäherung an die Aufklärungsbewegung zu schlieſsen. Äschylos hat ungefähr eine ähnliche Weltauffassung wie Pindar, nur daſs er sich unter orphischen Einflüssen noch mehr einem religiösen Pantheismus nähert:

> Zeus ist der Äther, Erde Zeus und Himmel Zeus.
> Zeus ist das alles und was noch darüber ist.[3])

Daſs aber die Wirksamkeit dieses Allgottes in der Welt weise und gerecht ist, daſs den Frevler unnachsichtlich seine Strafe ereilt und der Gerechte seinen Lohn empfängt, das ist für Äschylos eine heilige, unantastbare Wahrheit. Und wenn er sich auch über das Problem von Schicksal und Schuld, von Freiheit und Notwendigkeit Gedanken macht, wenn er auch wie Pindar eine Versittlichung der Gottesvorstellung anstrebt, so gerät er dabei doch nie weder in

---

[1]) Gomperz, Gr. D. I S. 310 f. 396 ff. [2]) Thuk. II 35 ff., besonders 40.

[3]) Äschylos, Heliaden Fr. 70.

einen inneren noch äufseren Konflikt; der Friede seiner Seele bleibt ungestört, und er fühlt sich in keinem Gegensatz zum Volksbewufstsein. — Das letztere gilt, fast in noch höherem Grade, von Sophokles. Ästhetisch betrachtet verdienen seine Tragödien um ihrer geschlossenen Harmonie willen unstreitig die Palme unter den Werken der drei grofsen Dichter. 'Friedselig ist er hier, friedselig dort', sagt Aristophanes mit Recht von ihm nach seinem Tode.[1]) Er ist eine durch und durch religiöse Natur, so sehr, dafs ihm die Befolgung einer religiösen Sitte oder Vorschrift überall an erster Stelle steht. Dies beweist Antigone, die mit der vollsten Sympathie des Dichters die Staatsgesetze übertritt, um der religiösen Pflicht zu genügen, und dies beweist noch deutlicher ein Bruchstück seines 'Thyestes', welches lautet:

Niemand ist weise, aufser wer die Götter ehrt.
Und wenn des Rechtes Boden zu verlassen dir
Ein Gott befiehlt, mufst du im Blick auf ihn es thun.
Denn nichts ist böse, was uns je ein Gott gebeut.[2])

Gewifs, es liegt eine tiefe Wahrheit darin, dafs Sophokles die ewigen 'ungeschriebenen Gesetze' über das konventionelle menschliche Recht stellt.[3]) Aber wir haben Grund, anzunehmen, dafs des Dichters Meinung die ist: 'Was dir die Götter befehlen, das thue unbesehen; du hast kein Recht zu fragen, ob das sittlich oder unsittlich sei; weil es von den Göttern kommt, ist es sittlich.' Dann steht die überlieferte Religion über dem Sittengesetz, und so aufgefafst bildet das Wort des Sophokles den direkten Gegensatz zu einem berühmten Verse des Euripides:

Wenn Götter etwas Böses thun, sind's Götter nicht.[4])

Und in der That: es läfst sich kaum ein gröfserer Gegensatz denken, als der zwischen der Persönlichkeit und der Lebensauffassung dieser beiden Männer, und dieser Unterschied prägte sich schon in ihrem Äufseren aus. Man vergleiche die Lateranische Sophoklesstatue mit der Neapeler Büste des Euripides: zwar Hoheit des Geistes steht auf beider Stirne geschrieben. Aber dort sehen wir einen Mann, der selbstbewufst, frei, ruhig und heiter über die Welt hinschaut; die Wogen des Lebens schlagen zu seinem sicheren Standort nicht empor. Hier blickt uns ein gefurchtes, nachdenkliches, sorgenvolles Antlitz an, dessen Mund zu sprechen scheint: 'Wer erfreute sich des Lebens, Der in seine Tiefen blickt?' Euripides ist eine Kampfnatur; und so hat er sich denn auch tapferen Mutes an die Spitze der Aufklärungsbewegung gestellt, dem Hafs der Feinde und dem Spott der Komödiendichter trotzend, der ihn noch bis übers Grab hinüber verfolgte. Man kann wohl sagen, dafs sich alle Strahlen der Aufklärung in seiner Person wie in einem Brennpunkte sammeln. Und zwar ist es eine durchaus schiefe Auffassung, ihn lediglich als einen

[1]) Aristoph. Frösche 82.

[2]) Sophokl. Thyest. Fr. 226: statt ὂν-θεός schreibt Beynen: ὃς-θεούς. Nauck, Tr. Gr. Fr.[2] S. 184.

[3]) Sophokl. Antigone 454 f. [4]) Eurip. Beller. Fr. 292, 7.

Jünger der zeitgenössischen Sophistik anzusehen. Er war vielmehr Philosoph und hat sich ebensowenig gescheut, auf der Bühne, von der er zu seinem Volke sprach, die Verirrungen der neuen Richtung, z. B. den Mifsbrauch der Rhetorik vor Gericht und in Volksversammlungen durch gewissenlose Redner, mit scharfen Worten zu geifseln, als alles, was ihm im öffentlichen, besonders im religiösen Leben als unwahr erschien, schonungslos zu bekämpfen. Es ist staunenswert, mit welchem Freimut dieser Mann an geheiligter Stätte, im Theater des Dionysos, die griechischen Götter zum Tode verurteilt hat. Es ist hier nicht der Ort, diese Polemik sowie seine positiven philosophischen Lehren genauer darzulegen. Nur darauf soll hingewiesen werden, dafs Euripides, da er doch die alten mythischen Stoffe als Grundlagen seiner Dramen beibehielt, durch den Gegensatz, in dem diese religiösen Vorstellungen zu seiner Gedankenwelt standen, unvermeidlich in einen inneren und äufseren Zwiespalt geraten mufste; in einen inneren: denn seine Gedanken deckten sich nicht mit den Ideen der von ihm behandelten Mythen; und in einen äufseren: denn seine Heroen verwandelten sich unter seinen Händen in Menschen, wie seine Zeitgenossen waren. Er hat, wie man treffend gesagt hat[1]), die Menschen seiner Zeit und nicht zum wenigsten sich selbst auf die Bühne gebracht, ohne doch den Schritt von der heroischen zur bürgerlichen Tragödie zu thun, und so bildet sein mitunter auch pathologisches Drama den Übergang zum bürgerlichen Lustspiel des Menander. Er hat zu seinen Lebzeiten wenig Anerkennung gefunden: nur vier Siege und einen fünften mit hinterlassenen Dramen hat er errungen, obwohl er 88 Stücke oder 22 Tetralogien verfafst hat.[2]) Dafür hatte er die Genugthuung, unter seinen Zuschauern stets den Sokrates zu haben, der sonst das Theater mied.[3]) Die fortgesetzte Verkennung und die unerquicklichen politischen Zustände Athens nach der mifslungenen sizilischen Expedition mögen ihn bewogen haben, einer Einladung des Macedonischen Königs Archelaos zu folgen, an dessen Hof er die zwei letzten Jahre seines Lebens verbrachte. Er traf dort eine Reihe bedeutender Männer: seinen Landsmann Agathon, der mit seiner Tragödie 'Die Blume' neue Bahnen eingeschlagen hatte, Timotheos von Milet, den Reformator der Musik, den Epiker Choirilos von Samos, den Maler Zeuxis von Heraklea und vermutlich auch den damals in der Verbannung lebenden Geschichtschreiber Thukydides. Letzterer soll, als Euripides im Jahr 405 in Macedonien gestorben war, auch seine Grabschrift verfafst haben.[4]) Im Leben verkannt, gehört er zu jenen, wie jüngst von Cicero gesagt wurde, 'im eminenten Sinne des Worts kulturellen Persönlichkeiten, deren eigentliche Biographie erst mit

[1]) Fr. Nietzsche, Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik[3] S. 78 ff.

[2]) v. Wilamowitz-Möllendorf, Analecta Euripidea S. 172 ff.

[3]) Älian, var. hist. II 13.

[4]) Agathon: Ael. var. hist. XIII 4. Schol. zu Aristoph. Frösche 83. Timotheos: Apophthegm. Arch. S. 177. Choirilos Suidas s. v. Zeuxis: Ael. var. hist. XIV 17. Die Anwesenheit des Thukydides am Hof des Archelaos ist nicht sicher, aber wahrscheinlich: v. Wilamowitz, Herakles[1] I S. 16 A. 25. Vita 36 ff.

ihrem Todestage beginnt'[1]), und es ist wahr, was ein neuerer Geschichtschreiber über ihn urteilt: dafs 'aufser Homer kein zweiter griechischer Dichter eine so tiefgreifende Wirkung auf die Nachwelt geübt hat'.[2]) Ja, niemals ist ein Wort von der Geschichte so Lügen gestraft worden, wie das kurzsichtige Urteil des Aristophanes, dafs mit Euripides auch seine Poesie gestorben sei.[3]) Diesen Ruhm verdankt er eben dem Gedankengehalt seiner Dramen, dem Umstand, dafs er der Dichter der griechischen Aufklärung, 'der Philosoph der Bühne', wie das Altertum ihn nannte, gewesen ist.[4]) Im Leben aber half ihm über alles Leid und über alle dichterischen Mifserfolge jene Befriedigung hinweg, welche die ernste und eindringliche Beschäftigung mit der Wissenschaft jedem, der sich ihr widmet, gewährt. Das hat er ausgesprochen in den schönen Worten, bei deren Abfassung ihm wohl das Bild des Anaxagoras vorschwebte:

Glücklich der Mann, der Kunde der Wissenschaft
Durfte erlernen.
Niemals wird nach der Mitbürger Unheil
Noch nach verwerflicher That er trachten;
Sondern er schaut der ew'gen Natur nie
Alternde Ordnung: wie sie geworden,
Woher und wozu.
Solch einen Mann wird nie ein Gedanke
An Werke des Unrechts beschleichen.[5])

An diese Worte hat vermutlich auch der römische Dichter zur Zeit des Augustus gedacht, als er den Vers schrieb, der in bündigster Kürze das Ziel und den Erfolg aller wissenschaftlichen Aufklärung zusammenfafst:

Felix qui potuit rerum cognoscere causas.[6])

---

[1]) Zielinski, Cicero im Wandel der Jahrhunderte S. 1.

[2]) Beloch, Griech. Geschichte I S. 576. Ion bei Bergk, Lyr. Gr.[4] (1897) S. 127 Nr. 5.

[3]) Aristoph. Frösche 868 f.

[4]) ὁ σκηνικὸς φιλόσοφος z. B. Ath. IV S. 158 E und oft.

[5]) Eur. Fr. 910: v. 7 folge ich der Konjektur v. Wilamowitzens ὅθεν für ὅπῃ. Über die Bedeutung von ἱστορίη vgl. Gomperz, Apologie der Heilkunst S. 96. Die Beziehung auf Anaxagoras vermutete Valckenaer, Diatribe in Euripidis perditorum dramatum reliquias S. 26.

[6]) Vergil, Georg. II 490.

LERNEN UND LEBEN AUF DEN HUMANISTENSCHULEN IM SPIEGEL DER LATEINISCHEN SCHÜLERDIALOGE

Von Aloys Bömer

(Schlufs)

Noch um vieles reichhaltiger als die bisher mitgeteilten Notizen über das Lernen ist das Material der Dialoge, welches über das Leben und Treiben der Knaben unterrichtet.

Dafs die Schüler, deren Eltern nicht am Orte wohnten, entweder beim Lehrer und seinen Gehilfen in den 'Bursen' oder bei den Bürgern Unterkommen finden konnten, wurde schon erwähnt. Die Wohnungen der ersteren müssen am begehrtesten gewesen sein, da die Ankömmlinge häufig die Auskunft erhalten, dafs die Bursen schon besetzt seien. Über die Höhe des Logisgeldes, des sogenannten locarium (Mos. 7), findet sich bei Murmellius (25) folgende Bemerkung eines Knaben, der in Münster bei einem Schuster in St. Lambert Wohnung erhalten hat: 'Frater meus et ego in sex menses duodecim solidis luculentum cubiculum conduximus = Myn broer und ick hebben voer eyn half jaer ein luchtige kamer om twelift schillinc gehuyrt.' Früher war es üblich, dafs die Knaben neben dem Kostgeld auch noch eine Abgabe für Licht und Holz entrichteten (Niav. I 2). Später erliefsen manche Bürger diesen Tribut, dafür mufsten die Schüler aber jeden Tag in der Kirche das Salve singen (Hegend. 4). Es gab auch völlig freies Quartier, wenn die Einwohner sich zu kleinen Dienstleistungen, sei es zu häuslichen Arbeiten (Mos. 7; Phil. 9) oder zur Nachhilfe beim Studium jüngerer Söhne der Familie (Schott. 19) verpflichteten. Wenn Wirte kostenlos Logis gewährten, haben sie dafür wohl auf andere Weise ihr Schäfchen ins Trockene zu bringen gesucht, denn es heifst bei Murmellius (25^{c}): 'Caupones gratis locant domus suas advenis, sed eo carius cibant = Die wirt lyhen ire huser vergebens den gesten, genen inen aber dest turer zu essen.' Die Knaben, welche beim Lehrer wohnten, mufsten abwechselnd den Boden der Klassenzimmer und der Schlafstuben reinfegen (Hegend. 8; Dunc. 26). Die Bursen wurden abends zur bestimmten Stunde geschlossen, im Winter um 9, im Sommer um 10 Uhr, und es durfte alsdann keinem, selbst dem Lehrer nicht mehr geöffnet werden (Barl. 17). Übertretungen wurden strenge bestraft.

Das Aufstehen am Morgen war für manche Schüler eine sauere Pille Wenn wir bedenken, dafs die Schulstunden damals in der Regel schon um 6 Uhr begannen (Schott. 21) und also sehr frühzeitig das Bett verlassen werden

mufste, werden wir diese Trägheit ein wenig verzeihlicher finden. Das Wecken besorgte in der Schule entweder einer von den Gehilfen des Rektors oder einer von den Knaben (Cord. II 54), in den Privathäusern gewöhnlich die Magd. Reichere Eltern konnten sich für ihre Söhnchen auch einen eigenen Hauslehrer leisten, einen paedagogus, der in der Regel aus den älteren Schülern der Anstalt genommen wurde (Niav. I 1; Cord. II 44 u. 54). Solche Pädagogen überwachten das Ankleiden ihrer Zöglinge, geleiteten sie zur Kirche und Schule, halfen ihnen bei ihren Arbeiten nach und hatten aufserdem noch die nicht immer leichte Aufgabe, ihnen den nötigen 'Schliff' beizubringen. Eine Unterweisung in letztgenannter Beziehung, aus welcher einige Proben mitgeteilt zu werden verdienen, hat uns Erasmus in seinem Dialoge 'Monitoria paedagogica' aufgezeichnet. Es handelt sich um eine Unterredung des Pädagogen mit dem seiner Erziehung anvertrauten Knaben. Der Pädagoge beginnt: 'Du scheinst mir nicht einer aula, sondern einer caula entsprossen zu sein, so ungeschlachte Sitten legst Du an den Tag. Einem feinen Knaben geziemt ein feines Betragen. So oft Dich einer anredet, dem Du Ehrerbietung schuldig bist, stelle Dich gerade hin und entblöfse Dein Haupt! Der Blick sei freundlich und bescheiden, die Augen sittsam und immer auf den gerichtet, der mit Dir spricht, die Füfse geschlossen, die Hände ruhig. Ja nicht gewackelt mit den Schienbeinen und nicht gestikuliert mit der Hand! Auch nicht auf die Lippen gebissen, auf dem Kopfe gekratzt oder in der Nase gestochert! ... Wenn Du zu antworten hast, thue es kurz und gut, füge zuweilen den Titel dessen ein, mit dem Du redest, und beuge auch hin und wieder das eine Knie, namentlich am Schlusse Deiner Antwort! Entferne Dich auch nicht, ohne vorher um Erlaubnis gefragt zu haben oder ohne zum Fortgehen aufgefordert zu sein! Beim Sprechen überstürze Dich nicht, aber stocke auch nicht und brumme nicht in den Bart, sondern rede laut und deutlich! Wenn Dir ein Älterer, eine Magistratsperson, ein Priester, ein Gelehrter oder irgend ein angesehener Mann begegnet, vergifs nicht den Hut abzunehmen und lafs es Dich nicht verdriefsen, das Knie zu beugen! Dasselbe thu', wenn Du an einer Kirche oder einem Bilde des Gekreuzigten vorbeikommst!' u. s. w. Vor dem Pädagogen hatten die Knaben, wie wir aus unserem Gespräche ersehen, an dessen Schlufs der Schüler Folgsamkeit in allen Dingen gelobt, einigen Respekt, den armen Mädchen aber, welche beim Anziehen behilflich sein sollten, mögen Taugenichtse oftmals einen warmen Kopf gemacht haben. Die Beatrix bei Vives (1) mufs übrigens auch eine wunderbare Alte gewesen sein. Sie läfst sich alle Unarten gefallen, nur häfslich darf man sie nicht nennen. Das Ankleiden ihrer beiden Zöglinge beaufsichtigt sie mit einer solchen Sorgfalt und giebt bei jedem Kleidungsstücke, das angelegt wird, so viele Unterweisungen, dafs den Kleinen die Geduld vergeht. Einen Versuch derselben, ihr wegzulaufen, vereitelt sie mit der ihr eigenen Energie; sie ruht nicht eher, bis die Knaben sich gründlich gewaschen und das Morgengebet verrichtet haben. Als dann aber nochmals gute Ermahnungen kommen sollen, läfst Emanuel sich zu der Drohung hinreifsen, sie möge sich zum Teufel scheren oder er würfe ihr die Stiefel an den Kopf und

risse ihr den Schleier ab. Ein anderer Bube führt die Magd, welche ihn wecken soll, erst noch mit Vorliebe an der Nase herum. Wenn sie kommt und ihn anruft, stellt er sich, als wäre er noch im tiefsten Schlafe und als hörte er nichts. Wenn sie dann immer lauter ruft, hebt er endlich langsam den Kopf, richtet sich im Bette auf, wirft die Brustbinde über die Schultern und thut, als wolle er aufstehen. Sobald aber die Weckerin in gutem Glauben weggegangen, wirft er sich schleunigst wieder ins Bett und schläft noch eine gehörige Zeit, bis sie zum zweitenmale kommt. Vermutlich hat sie sich aber nicht allzu oft auf solche Weise hintergehen lassen (Cord. III 40). —

Allzu fürstlich werden die Schlafstellen für die fremden Knaben in der Regel nicht gewesen sein. Dafs sie aber auf der Erde hätten liegen müssen und im Sommer gar auf dem Kirchhofe in der Streu wie die Schweine, was Platter von Breslau erzählt, davon erfahren wir in unseren Dialogen nichts. Über Kälte und Ungeziefer wird freilich auch beständig geklagt (Niav. II 7; Mos. 35; Barl. 1527, 3; Schott. 28; Dunc. 58). Zur Vertreibung der Kälte empfiehlt ein Knabe dem andern, das Bett 'anhelitu corporis' warm zu machen, für welchen Zweck der Genufs von Rüben ganz vorzügliche Dienste leiste (Schott. 12). Ein Schüler pflegt Stiefel und Zeug mit ins Bett zu nehmen, damit sie warm werden, ein anderer legt sich sogar mit den Kleidern zur Ruhe, was jedoch von seinem Freunde als schädlich bezeichnet wird, da man sehr leicht Würmer auf diese Weise bekäme (Schott. 62). Unter dem Ungeziefer werden zwar nicht, wie bei Platter, Läuse genannt, 'wie reifer Hanfsamen dick', aber dafür Mücken, Flöhe und Wanzen. Als bei Vives (11) einmal ein Knabe beim Aufstehen nach einem Floh hascht, wird das eine verlorene Mühe genannt, da der Fang eines Tierchens aus dem Schlafzimmer etwa so viel bedeute, wie das Schöpfen eines Wassertropfens aus dem Ozean. Wenns kälter wurde, liefsen die Plagen des Ungeziefers natürlich nach, und in dieser Beziehung sehnten sich die Schüler nach dem Winter, den sie um seiner Kälte willen doch wieder so sehr verabscheuten. Nur bei den alten Weibern hätten die Flöhe ein ewiges hospitium, heifst es bei Schottennius (28).

Selbstverschuldetes Fehlen und Zuspätkommen in der Schule wurde unnachsichtig geahndet. Wenn jemand von einer oder mehreren Stunden dispensiert werden wollte, hatte er vorher um Erlaubnis zu fragen. Nach den zahlreichen Notizen bei Niavis zu schliefsen, müssen die Knaben nicht selten von dieser Freiheit Gebrauch gemacht haben. Bei Corderius begegnen uns wiederholt die Nomenclatores, welche die fehlenden oder zu spät kommenden Schüler notierten. Erasmus (Euntes in ludum litt.) läfst den kleinen Johannes Hals über Kopf zur Schule rennen, denn wenn er vor Ablesung des Schülerkataloges nicht zur Stelle ist, ist es um seine 'Haut' geschehen. Zur Entschuldigung ihres Zuspätkommens führen die betreffenden Sünder die wunderbarsten Gründe an. Der eine hat wegen Ungeziefers und heftiger Kopfschmerzen erst nicht einschlafen können (Dunc. 58), der andere versichert, dafs ihm die Schlafsucht angeboren sei (Cord. II 26). Besonders beliebt, auch für den Fall, dafs einer seine Lektion nicht konnte, war der Vorwand, dafs man den Eltern

oder den Wirtsleuten erst noch bei irgend einer Arbeit hätte behilflich sein müssen. An solchen kleinen Geschäften der Schüler werden erwähnt: Aufwarten bei Gesellschaften (Schott. 65), Bierholen (Niav. I 2; Hegend. 4 u. 7), Ausrichten von Botschaften (Zov. 1), Wasserschöpfen (Mos. 11), Helfen beim Käsepressen und Butterkernen (Dunc. 50), Herumbringen von Würsten bei den Nachbarn, wenn geschlachtet wird (Schott. 76) u. a. Falls die Knaben dem Lehrer und seinen Gehilfen eine Wurst oder eine Kanne Bier mitbrachten, oder wenn sie eine Einladung der Eltern auszurichten hatten, sei es zum Frühstück, sei es zur Mahlzeit oder sei es zum Freibad, wird ihre Strafe, wenn sie sich verspäteten, nicht allzugroſs gewesen sein. Die Kantoren bei Niavis (I 3) nehmen solche Einladungen geradezu devot von ihren Schülern entgegen. Bei Barlandus (22) weiſs ein Knabe von einem Lehrer zu erzählen, der sich sogar 'si discipuli illius sellam concacassent', durch eine Mahlzeit hätte beschwichtigen lassen. Die Mutter bürge für die Wahrheit. Hinter die Mutter verschanzten sich die Söhne, weil sie fast immer — im Recht und im Unrecht — Hilfe bei ihr fanden, mit Vorliebe. Bei Corvinus (4) klagt der Baccalaureus dem Rektor, daſs der Knabe Lentulus nie rechtzeitig zur Deklination erschiene, weil die Mutter ihn nicht vor Sonnenaufgang aufstehen lieſse. Bei dieser Gelegenheit spricht der Rektor die bemerkenswerten Worte: 'Es ist ein uralter Fehler, und er findet sich nicht nur hier in Breslau, daſs gut beanlagte Knaben oft infolge der Schmeicheleien ihrer Mütter für die Wissenschaft verloren gehen.'

Die Kost der Knaben bestand aus dem Morgenimbiſs (ientaculum), dem Spätfrühstück oder der Vormahlzeit (prandium), dem Vesperbrote (merenda) und der Hauptmahlzeit (cena). Die Zeit und die Gerichte für die einzelnen Stärkungen wechselten natürlich je nach der Dauer der Schulstunden und dem Vermögen der Schüler. Bei Vives (7) giebt es im Hause des Lehrers zum Morgenimbiſs Butterbrot mit Früchten, zum Spätfrühstück Brei, Gemüse und gehacktes Fleisch, an Fasttagen Rührmilch, frische Fische oder gesalzene Häringe, zum Vesperbrote Mandeln, Nüsse, Feigen oder Rosinen, im Sommer Birnen, Äpfel, Kirschen oder Pflaumen. Bei der Hauptmahlzeit folgen auf klein geschnittenen und mit Essig und Öl angemachten Salat gekochte Hammelkaldaunen mit Würzelchen und getrockneten Pflaumen oder auch Pasteten. Als Hauptgang giebt es meistens Kalbsbraten oder im Frühjahr zuweilen auch einen vom jungen Zickchen. An Fasttagen werden statt des Fleisches Eier gereicht, die entweder einzeln genommen oder in einer Pfanne zum Kuchen vermengt werden. Den Nachtisch bilden Rettiche, frische Käse, Birnen, Pfirsiche oder Quitten. Bei Huendern (4) bekommt ein Schüler zum Frühstück frische Torte, ein anderer Brot und Wildpret. Bei Schottennius giebt es zum Spätfrühstück (8) Brot mit Kohl, Eiern oder Häringen, zur Merende (15) Brot mit Käse und Bier. Corderius läſst beim Vesperbrot einmal (II 10) mageres gesalzenes Rind- oder Schweine- oder als etwas ganz besonders Delikates geschmortes Bockfleisch verspeisen, ein andermal (IV 19) Birnen und Käse. In den Collocutiones wird als Leckerbissen colustrum d. i. Biestmilch gepriesen. Oft wechselten die Knaben ihre Portionen untereinander aus oder teilten sich

gegenseitig mit. Dafs es dabei nicht immer ohne Streitigkeiten abgegangen, läfst sich denken. Das drastischste Gezänke führt uns Huendern (4) vor. — Das Decken des Tisches bei den Hauptmahlzeiten mufsten die Knaben selbst besorgen (Schott. 10 u. 67; Heyd. 15; Viv. 7). Für die Etikette beim Essen gab es besondere Regeln, auf deren Befolgung grofses Gewicht gelegt wurde (Erasm. Monitoria paed.; Heyd. 16; Zov. 14). Am ausführlichsten hat Heyden dieselben aufgezeichnet. Aus seinen Unterweisungen seien die folgenden hervorgehoben:

Primo ungues purga = Erstlich raynig die nägel!
Hinc manus lava = Darnach wäsch die hend!
Mox deo benedicas = Alsdann sprich das benedicite!
Post decenter accumbe = Darnach setz Dich fein züchtig nider!
Cibos carpe digitis = Die speyfs greyff mit den fingern an!
Ne condas vola = Nit fafs in die faust!
Primus ne esto esu = Nit sey der erst mit dem essen!
Proxima te carpe = Nimb das nechst vor Dir!
Bibiturus os terge = Wisch den mund, wann Du trincken wilt!
Non manu, sed mappula = Nit mit der hand, sondern mit dem tuch!
Morsa ne redintinge = Das gebissen tuncke nit wider ein!
Nec linge digitos = Nit leck an den fingern!
Nec ossa rodas = Nag auch kain bayn!
Cum satur es, surge = Wann Du gnug hast, so stee auff!
Rursum lava manus = Wäsch die händ wider!
Mensalia tolle = Heb das tischgeret auff!
Deo gratias age = Sag Gott dem Herren danck!

Auch beim Trinken wurden bestimmte Regeln beobachtet. So pflegte man z. B. eifrig das Vortrinken und sah genau darauf, dafs mit demselben Quantum nachgekommen wurde. Bei Murmellius (61) versteigt sich ein Knabe, der dem anderen 'ein potken half' vorgetrunken hat, als dieser sich weigert, ihm gleichzuthun, sogar zu der Drohung: 'Nisi tantumdem potaris, hunc calicem tibi in os impingam = Het en sy saich, dat du my gelych sals doen, ich sal dit cruysken dich voer den cop werpen!' Verbotener Wirtshausbesuch lockte viele besonders an. Bei Corderius (II 30) ist Michael dafür, dafs er einem Verführer nicht zum unerlaubten Vergnügen hat folgen wollen, von diesem auf einem einsamen Wege überfallen worden und hat zwei heftige Faustschläge ins Gesicht davongetragen. Frühstück und Mahlzeit werden über das Kneipen vergessen (Barl. 17). In Cöln hatten die Knaben eine besondere Schülerkneipe in der abgelegenen 'platea ovium', wohin so leicht kein Lehrer kam. Hier pflegten sie nach der Schule einzukehren (Schott. 26 u. 97). Ein besonders Vergnügungssüchtiger schlägt seinen Kameraden sogar vor, nach dem Beispiele der Priester, die sich jeden Monat gegenseitig zum Mahle einlüden, auch unter den Schülern ein solches regelmäfsiges convivium einzuführen, bei dem es ja nur Bier und ein Stück Brot zu geben brauche (Schott. 98 u. 100). Schöne Wirtstöchterlein haben damals schon ihre Anziehungskraft ausgeübt, freilich nicht auf alle, z. B. nicht auf den Albinus bei Niavis (II 5), der, als ihn Esculus verleiten will,

mitzugehen zu seiner Angebeteten, das ganze wankelmütige Weibergeschlecht verwünscht. Neben den Wirtshausmädchen boten — nebenbei bemerkt — die Schwestern der Kameraden den Schülern ein beliebtes Verehrungsobjekt: 'Pauli soror adeo formosa est, ut nihil supra = Pawels suster is so seer suverlick, dat dair nicht boven en sy!' ruft bei Murmellius (94) ein kleiner Schwärmer begeistert aus. Wirtshausschulden waren bei den Knaben nichts Ungewohntes. Hadrian bei Duncanus (63) hat zum Anmerken derselben einen besonderen Apparat, nämlich zwei 'taleolae crenatae = ghekerfde stoexkens'. Auf dem einen hat er die Zahl der Gläser Bier eingekerbt, die er dem Wirte das Semester über schuldig geblieben ist, auf dem anderen die Anzahl Brote. Den Kneipgenies stehen übrigens in den Dialogen fast immer solide Schüler gegenüber. Bei Murmellius (49) warnt ein solcher den leichtsinnigen Freund: 'Cave tibi, ne tantum potes, ut lectum nostrum convomas = Hoede dy, dat du so veel nicht en supest, dat du onse bedde bekotzest!' Schottennius (94) läſst den Trinker Helluo an das Wort des Thales (?) erinnern: 'Den ersten Becher für den Durst, den zweiten für die Fröhlichkeit, den dritten für das Vergnügen, den vierten für die Unvernunft.' Über die Wirkungen der einzelnen Becher trägt bei demselben Schottennius im 22. der den Confabulationes angehängten 'Convivia' ein Dichter folgendes Kneiplied im Tone der Vagantenpoesie vor:

Dum vina bibo, tristari non bene quibo:
In haustu primo laetor sub pectoris imo,
In cordis fundo laetor, dum bibo secundo,
Post ternum potum vinum mox fit mihi notum,
Et potus quartus laetum reddit atque facetum,
Et potus quintus laetam mentem facit intus,
Dum bibo bis ter, sum qualibet arte magister,
Potu septeno frons efficitur sine freno,
Potus bis quartus mihi sensus tollit et artus,
Sed si plus bibam, kannen, pot, omnia frangam,
Ut corpus redimam, rock, hemmet, omnia vendam.

Das viele Kneipen verschlang natürlich eine nicht unbeträchtliche Summe, und wir sehen deshalb die Trinker in ewigen Geldnöten. Ein groſser Teil der Schüler war übrigens gar nicht in der Lage, einen Heller für solche unerlaubte Genüsse auszugeben, konnte er sich doch nur mit gröſster Mühe das Allernotwendigste zum Leben verschaffen. Über ihre Armut stimmen die Knaben immer und immer wieder die traurigsten Lieder an. Zunächst klagen sie über die vielen Abgaben, die sie zu leisten hatten. Zu dem Betrage für Wohnung, Licht und Holz, von dem oben schon die Rede war, kam das regelmäſsige Schulgeld, das allerdings den Allerbedürftigsten ganz oder zum Teil erlassen wurde, und auſserdem noch kleine Abgaben an bestimmten Festen. In Leipzig muſste z. B. am Tage der hl. Katharina dem Kantor 1 argenteus gezahlt werden, dazu erhielt derselbe noch alle drei Wochen einen nummus antiquus (Hegend. 4). Kurzum, dem Knaben, der dieses erzählt, kostet das Leben den Winter über seine sechs Silberlinge. Eine eigentümliche Abgabe

war die von Kirschsteinen, welche zerstofsen und ins Bier geschüttet wurden, um es aufzubessern. Dem Aegidius, der eifrig solche Steine sammelt, um sie dem Lehrer zu bringen, giebt sein Freund Bartholomaeus den schönen Rat, zum Aborte zu gehen, wo er sie in Menge finden würde (Schott. 70). An die Stelle der Kerne trat später das sogenannte Kerngeld. Geldbriefe von den Eltern wurden schon mit derselben Sehnsucht erwartet und mit ebensolcher Freude begrüfst, wie heute unter der studierenden Jugend; im Notfalle wurde auch schon zum Versetzen von Büchern geschritten (Cord. I 29). Briefe ohne Geld verachtete man, da sie nur 'podici tergendo' nützlich wären (Erasmus, Ad quid litterae vacuae). Häufig brachten die Markttage Rettung aus der Not, wenn Verwandte oder Bekannte der Eltern aus der Heimat kamen und für die Knaben etwas mitzubringen hatten, wenn nicht Geld, so doch neue Kleider oder sonst eine notwendige Gabe (Mos. 1; Schott. 54; Cord. III 8). Die Kleidernot war, zumal bei grimmiger Winterkälte, oft gerade so grofs, wie die Geldnot (Schott. 29; Cord. IV 20), und mehr als einmal hören wir von den Schülern, dafs der traurige Zustand ihres Anzuges — oft mitten im Semester — sie zwinge, nach Hause zurückzukehren (besonders Hegend. 1). —

Den armen Knaben blieb nichts anderes übrig, als sich aufs Betteln zu verlegen, das infolgedessen allgemein gang und gäbe und sozusagen organisiert war. Das Gehen zu den Schwellen der Reichen und Erbitten des Zehnten ist etwas ganz Alltägliches in den Dialogen (Mos. 7, 10 u. 20; Hegend. 4 u. 9; Schott. 45). Die sogenannten 'Concentores', welche vor den Häusern der Bürger oder auch beim Mahle eigens zu diesem Zwecke komponierte Lieder vortrugen, hatten für ihren Gesang einen gewissen Anspruch auf eine gute Gabe (Mos. 18; Hegend. 4). Diejenigen aber, welchen die Natur keine schöne Stimme verliehen hatte, waren übel daran. Bartholomaeus bei Hegendorffinus (4) klagt darüber, dafs er oft bis 8 Uhr abends vor den Häusern sitzen müsse, um ein Stückchen ranziges Fleisch zu bekommen. Man mufste eben auch das Betteln verstehen. Der in dieser Branche besonders bewanderte Marcus belehrt bei Hegendorffinus (9) den ungeschickten Peter, wie er es anzufangen hat: Wenn er ein grobes Wort zu hören bekommt, darf er nicht gleich verzagen und fortgehen, sondern mufs immer stehen bleiben, selbst wenn man droht, ihn mit Steinen wegzutreiben. Denn solche Drohungen sind doch nicht ernst gemeint. 'Wenn Du häufig wirfst, wirst Du einen Venuswurf thun.' Ein grofser Freudentag für die Bettler war der vor dem Feste des hl. Martinus. Wenn sie dann am Abend von Haus zu Haus zogen, erhielten sie alles, was von den Mahlzeiten übrig geblieben war. Hieronymus bei Schottennius (40) hat sich an einem solchen Abende für acht Tage versorgt, noch viel gröfseren Erfolg aber erhofft Konrad bei Mosellanus (18). Er denkt soviel zu erobern, dafs er den ganzen Winter etwas davon hat. Neben den Speiseresten fielen nämlich bei dieser Gelegenheit hier und da auch kleine Geschenke ab. Am Feste des hl. Blasius läfst Schottennius (102) gleichfalls die Knaben herumziehen und die übliche Gabe erbitten: ein Stück Schweinefleisch und Weizenbrot dazu. Die Sitte gründete sich auf ein sagenhaftes Erlebnis aus dem Leben des Heiligen. Diesem soll

nämlich eine arme Witwe, der er einst ihr einziges Schwein aus dem Rachen eines Wolfes errettet hatte, in Dankbarkeit später während seiner Gefangenschaft Schweinefleisch zur Erquickung gebracht haben, worauf er die Anweisung gegeben, auch nach seinem Tode sein Andenken durch Wohlthaten zu feiern. Auch an den Fastnachtstagen, an welchen wegen des furchtbaren Trubels (Niav. III 15; Phil. 2) der Unterricht ausgesetzt wurde, Maskieren aber für die Schüler streng verboten war (Mos. 27), scheinen die Gaben reichlicher geflossen zu sein, wenigstens sehen wir bei Hegendorffinus (6) Melchior vor Fastnacht zum Markte eilen in der Absicht, sich Töpfe zu holen für die Speisen, welche er zu bekommen hofft. Ostern pflegten sich die Knaben an die Bauern heranzumachen. Schottennius (120) läfst Buttubata vor dem Feste selbst seine Schuhe flicken, damit er in gewohnter Weise aufs Land gehen und für Singen des Hymnus 'Christe, qui lux' Eier, vielleicht sogar eine fette Wurst erobern kann. Auch bei Mosellanus (29) spricht ein Knabe vom Eierbetteln, das sein Freund jedoch für ungeziemend hält. Aus der Dummheit der Bauern schlugen die Schüler, wo sie nur konnten, Kapital. Namentlich auf dem Markte bot sich dazu Gelegenheit. Johannes wendet z. B. folgenden Kniff bei den Obstbauern an: 'Gygis annulo utor vel alium mihi adiungo, qui poma et pira licitatur, et cum agricolae in gremium mihi numerarunt, ego me in pedem quantum possum proripio' (Hegend. 3). Cyrillus betrügt eine Butterfrau, die nicht gut sehen kann, um einen Obolus und erhält für seine Geschicklichkeit von seinem Freunde Pamphilus ein besonderes Lob (Corv. 5). Cirratus versucht sogar, eine Obstfrau zu bestehlen (Viv. 4). — Von einem eigentümlichen Gebrauche am Gründonnerstage hören wir bei Schottennius (58): Im Kloster des hl. Antonius steht es an diesem Tage bei der Fufswaschung jedem frei, zwei Kuchen mit nach Hause zu nehmen. Von einem dürfen jedesmal zwei gleich essen zur Anregung des Durstes, den sie mit drei Bechern Wein stillen können. So fand man um Ostern Gelegenheit, sich zu entschädigen für die Entbehrungen der langen Fastenzeit (Mos. 17 u. 23; Schott. 36/7 u. 58). Da nicht nur während der vierzigtägigen Dauer derselben, sondern dazu auch noch an manchem anderen Tage des Jahres, z. B. vor dem Feste der hl. Katharina, der Patronin der Studierenden (Mos. 19), gefastet werden mufste, verstehen wir es, wenn ein Knabe bei Mosellanus (23) diejenigen verwünscht, die das Fasten eingeführt und dabei vergessen hätten, dafs nicht alle in der Lage wären, so gut zu frühstücken wie sie. Man könnte sich dazu auch noch auf einen Ausspruch des hl. Hieronymus berufen, dafs in den Jugendjahren das Fasten noch nicht angebracht wäre (Mos. ebendas.).

Eine Fleischverteilung mitsamt einem Freibade, welche ein Reicher einmal (Mos. 12) den Schülern in Aussicht stellt, wird wohl eine aufsergewöhnliche Wohlthat gewesen sein. Bei Erwähnung des Bades möge gleich hier bemerkt sein, dafs im Sommer den Schülern das Baden im fliefsenden Wasser strengstens verboten war (Hegend. 2). Hortena wird wegen Übertretung dieses Verbotes bis zum Blutvergiefsen geprügelt (Niav. I 7). Ja sogar einem Ertrunkenen bleiben die Schläge nicht erspart. Der Lehrer straft den toten Körper, damit die Seele

Ruhe habe. So Niavis (II 10). Zu seinem Berichte paſst der des Winmannus (15), daſs in Breslau einmal ein Schüler bei einem verbotenen Bade in der Oder ertrunken und der Leichnam dann in die Schule gebracht und vom Lehrer derartig hergenommen wäre, daſs er vor Schmerz fast hätte wieder aufleben müssen. Publius, der in der Bule gebadet hat, ist mit dem Verluste seiner Stiefeln davongekommen (Winm. ebendas.).

Das Baden, welches so viele Unglücksfälle mit sich brachte, zu verbieten, war jedenfalls recht wohlgemeint von den Lehrern. Dafür verschafften sie ihren Schülern andere Erholungen von den geistigen Arbeiten in Fülle. Gerade in dieser Beziehung bezeichnen die Humanistenschulen einen besonders segensreichen Fortschritt gegenüber den mittelalterlichen. Das Mittelalter kannte noch keine längeren Ferien, und nunmehr welcher Jubel der Knaben über die bevorstehenden Ruhetage in unseren Dialogen! Bei Duncanus (35/7) ist alles in freudiger Aufregung; Schule, Spielhaus und Bibliothek sind wie ausgestorben; jeder ist mit dem Einpacken seiner Sachen beschäftigt. Ulrich bei Schottennius (93) zählt an den Fingern die Tage ab bis zum Feste des hl. Bartholomaeus, dem Schlusse der Schule (24. Aug.). Nebenbei erklärt er seinem Kameraden Lucius, weshalb man sich am letzten Schultage gegenseitig mit den Büchern auf den Kopf klopfe. Lucius hatte geglaubt, dem Gehirn würde auf diese Weise Wissen eingetrichtert. Der Gebrauch soll aber von den Komödien herübergenommen sein, an deren Schlusse mit den Händen geklatscht wurde. Weihnachten giebt es bei Schottennius (35) abermals Ferien, vom Tage vor Thomas (21. Dez.) bis zum Tage nach Neujahr. Während dieser Zeit brauchten die Knaben, welche am Orte blieben, nur an den Festtagen in der Kirche zu singen. Eine Hauptfreude in den Herbstferien war für die Schüler, welche in günstigen Gegenden wohnten, die Weinlese (Mos. 8; Hegend. 3; Cord. II 14/5 u. 47. IV 24). An der letztcitierten Stelle berichtet ein Knabe, daſs der Wein bei ihnen zu Hause so gut geraten wäre, daſs die Bauern ihn wie Wasser tränken und gar nicht aus dem Rausche kämen. Für jugendliche Magen wird übrigens Vorsicht im Essen von Trauben empfohlen, weil schon viele nach übermäſsigem Genusse nachts das Bett besudelt hätten oder die Stiefeln zu Hilfe zu nehmen gezwungen gewesen wären (Schott. 69). Neben der Traubenlese besaſs der Vogel- und Fischfang für die Schüler eine besondere Anziehungskraft.

Zu den groſsen Ferien kamen als Erholungszeit freie Nachmittage, und zwar neben den regelmäſsigen in jeder Woche — bei Mosellanus (11): Mittwoch, bei Zovitius (2): Donnerstag — noch solche bei auſsergewöhnlichen Gelegenheiten, z. B. an Markttagen (Cord. IV 35), am Gregoriustage (s. oben) u. s. w. Diese kleinen Freiheiten wurden mit Vorliebe zum Spiele benutzt. Wir sind in neuerer Zeit durch eine besondere Schrift[1]) darüber belehrt worden, wie groſses Gewicht von den Humanisten, zunächst den italienischen, auf Leibesübungen gelegt wurde. Diesem Prinzipe entsprach die eifrige Pflege der Spiele,

[1]) W. Krampe, Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Breslau 1895.

welche der körperlichen Ausbildung dienten. Auch während des Mittelalters war auf Strafsen und Märkten gelaufen, gesprungen, der Ball geworfen, der Speer geschleudert worden, aber in ihre Schulen hatte die Kirche den gymnastischen Übungen keinen Eingang gestattet. In dieser Beziehung eine durchgreifende Änderung geschaffen zu haben, ist, wie schon angedeutet, eines der gröfsten Verdienste der Schulmänner des Humanismus. Kaum einer von ihnen, der ein theoretisches Handbuch der Pädagogik geschrieben, verfehlt es, dem Spiele die wärmste Empfehlung angedeihen zu lassen. Die besten Lehrmeister auf diesem Gebiete waren die Griechen mit ihrer reich entwickelten Gymnastik. Viele Spiele wurden von ihnen einfach herübergenommen, andere durch Variation oder selbständig neu geschaffen. Dafs auch bei diesen Erholungen die Corycäer ihres Amtes zu walten hatten, haben wir oben bereits gehört. Die Aufzählung der beliebtesten Spiele möge mit den sogenannten Turnspielen begonnen sein. Eine ganze Anzahl derselben beschreibt der gefeierte Philologe Joachim Camerarius der Ältere (1500—1574) in seinem 'Dialogus de gymnasiis', der zunächst zusammen mit des Camerarius 'Praecepta morum ac vitae' (1541 u. ö.) und später auch in mehreren Ausgaben der Colloquia des Corderius als Anhang abgedruckt worden ist. Der Inhalt dieses bemerkenswerten Gespräches ist kurz folgender: Ein Fremder hält einem Schüler vor, dafs in ihren Schulen nicht mehr die notwendige Sorge auf die Ausbildung des Körpers verwendet würde, während im Altertum und auch noch bei den alten Germanen die körperlichen Übungen sich eifriger Pflege erfreut hätten. Der Knabe kann jedoch stolz erwidern, dafs sein Lehrer in löblicher Weise zu dem alten Brauche zurückgekehrt sei. Er sorge immer dafür, dafs sie, besonders vor dem Essen, die nötige körperliche Bewegung hätten. Zwar stände ihnen keine palaestra und arena zur Verfügung, aber es gäbe eine ganze Reihe von Spielen, die sich auch auf dem Schulboden ausführen liefsen. Wir ergreifen, erzählt er, aufgespannte Seile oder eine in Balken eingelassene Stange und halten uns daran, solange wir können, oder wir versuchen, an einem herabhängenden Seile, das wir mit den Füfsen umklammern, hoch zu klettern. Ein anderes Mal stellt sich einer hin und streckt seine Arme auseinander oder prefst sie gegen die Brust, und ein zweiter mufs sie mit Gewalt beugen oder strecken. Dabei wird ein Raum abgegrenzt, der nicht überschritten werden darf. Ferner: Einer fafst den andern mitten um, und dieser mufs versuchen, sich frei zu machen. Oder: Einer ballt die Faust, und der andere hat sie zu öffnen. Oder: Einer mufs sich bemühen, den andern über eine auf den Boden gezeichnete Linie zu ziehen. Wir pflegen auch wohl, berichtet der Schüler weiter, ein nicht allzu schweres Gewicht möglichst weit her aufzuheben oder möglichst weit hin niederzulegen. Aufserdem spielen wir 'caecus musculus' — unser Blinde Kuh —, indem einer in der Mitte eines Kreises mit verbundenen Augen die ihn umtanzenden und zerrenden Genossen zu greifen sucht. Es hält auch wohl einer die Hände auf dem Rücken zusammen, ein anderer kniet hinein, und der erste trägt den zweiten zu einem bestimmten Ziele. Oder wir spielen mit Kügelchen, indem der eine die des andern zu treffen oder die seinen in Grübchen (die eine

bestimmte Strecke voneinander entfernt sind) hineinzutreiben sucht. Es kommt dabei auf eine sichere Hand an. Dasselbe Spiel spielen wir auch mit ehernen Münzen. Kennst Du ferner, fragt der Schüler den Fremden, die sogenannten 'vaccae latebrae', von den Alten 'diffugium' genannt? Einer bleibt dabei mit geschlossenen Augen an einem bestimmten Male stehen, bis die andern sich versteckt haben. Nachdem er dreimal 'Ich komme!' gerufen, darf er die Augen öffnen und mufs nun die Kameraden suchen. Sieht er einen, so läuft er auf seinen Platz zurück, ruft 'Gefunden!' und giebt an, wen und wo. An dem betreffenden ist dann die Reihe des Suchens. Glückt es aber einem der Versteckten, entweder unbemerkt oder schneller, als der Suchende, zum Male zu gelangen, so hat dieser noch einmal seine Rolle zu übernehmen. Endlich giebt es noch folgendes Spiel: Wir teilen uns in zwei Parteien. Durchs Los wird einer bestimmt, der eine Scheibe bewegen mufs. Dieselbe ist auf der einen Seite schwarz, auf der andern weifs. Jeder Partei gehört eine Seite. Der Bewegende ruft 'Tag oder Nacht!' Die Partei, deren Farbe dann oben zu liegen kommt, mufs laufen, die andere folgt ihr, und wer zuerst gefangen wird, heifst 'asinus', und an ihm ist die Reihe, die Scheibe zu drehen. Der Fremde befürchtet, dafs bei solchen Spielen auch mancher Unfall, manche Verletzung vorkommen würde. Der Schüler hält das jedoch für ganz heilsam zum Erlernen von Ausdauer, besonders den Schlägen des Lehrers gegenüber. — Neben dieser zusammenfassenden Darstellung bei Camerarius finden sich zerstreute Nachrichten über ein oder anderes Spiel wohl in jeder der Dialogsammlungen, ein neuer Beweis dafür, welch grofses Gewicht auf den Gegenstand gelegt wurde. Um zunächst die noch nicht erwähnten gymnastischen Übungen im engeren Sinne anzureihen, finden wir den von Vergil (Aen. V 291) empfohlenen Wettlauf (Erasm., De lusu 4; Schott. 50) und den Sprung (Schott. 49) mit Eifer gepflegt. Bei letzterem unterschied man den Heuschrecken- oder Froschsprung mit beiden Beinen, aber geschlossenen Füfsen (Erasm. a. a. O.; Barl. 1524, 6), dann den Sprung auf einem Beine (Erasm. a. a. O.) und endlich den an einem Stabe (Erasm. a. a. O.). Im Winter bot das Schlittschuhlaufen und das 'glibberen, slibberen, glyen' auf dem Eise eine hübsche Abwechselung (Dunc. 4/8). Ein eigentümliches Plänklerspiel (Lusus velitaris) beschreibt Petrus Apherdianus, Lehrer im Hause der Brüder des gemeinsamen Lebens zu Hardewick, in einem vereinzelten Dialoge, den er seinem 1545 erschienenen 'Tirocinium Latinae linguae' einfügte. Nachdem die Knaben in zwei Parteien eingeteilt sind und jeder ein Lager und ein Gefängnis zugewiesen ist, verkündet einer der Mitspielenden folgende Gesetze:

1) Im Lager ist jeder vor dem Feinde sicher sowohl vor dem Auslaufen als nach demselben.

2) Wer das Lager verlassen, um den Feind herauszufordern, mufs sich, wenn er von einem Gegner mit der Hand berührt wird, als Gefangener in das Gefängnis desselben abführen lassen. Dort hat er solange zu bleiben, bis es seinen Genossen gelungen ist, seine ausgestreckte Hand oder irgend einen andern Teil seines Körpers zu fassen. Dann darf er frei zu denselben zurückkehren.

3) Der eine darf den andern nur gefangen nehmen, falls dieser vor ihm das Lager verlassen hat.

4) Falls eine Partei während des Auslaufens ihr Lager leer läfst, darf der Gegner es erobern und alle Feinde, wenn sie zurückkehren, zu Gefangenen machen. Wenn das der Fall gewesen, ist das Spiel beendet, und die Besiegten müssen ihre Strafe zahlen.

Wohl der gröfsten Beliebtheit unter allen Spielen erfreuten sich die Ballspiele. Die verbreitetste Methode war die alte *ἐπίσκυρος*, *ἐφηβική*, *ἐπίκοινος* der Griechen, bei der es galt, den von der feindlichen Partei geworfenen Ball zurückzutreiben (Erasm., De lusu 1; Zov. 7). Eine andere gleichfalls gern gespielte Art war die folgende: Jeder der Mitspielenden gräbt sich eine Grube in den Boden. Der Ball wird gerollt, und in wessen Grube er fällt, der greift ihn und sucht die anderen, welche fortlaufen, zu treffen (Schott. 46). Wer getroffen wird, 'habet puerum'. Wenn er eine Anzahl solcher pueri hat, mufs er sich als Scheibe für die anderen hinstellen, und es ist für diese natürlich ein besonderer Spafs, ihn ganz gehörig zu treffen (Niav. I 5). Ein Keulenballspiel läfst Zovitius (11) veranstalten. Entweder werden bei demselben auch mehrere Gruben gemacht, und es gilt, den Ball von einer bestimmten Linie aus mit der Keule in dieselben hineinzubringen, oder der Ball mufs von einer Grube aus so vor eine Mauer getrieben werden, dafs er in die Grube zurückläuft. Bei Vives (22) stofsen wir auf unser Modespiel 'Lawn Tennis', dessen Heimat bekanntlich Frankreich und Italien waren. Dort hiefs es 'Longe paume', hier 'Pallone giuco de la corda'. Bei Vives hat Scintilla das Spiel in Paris gesehen. Er erzählt darüber: Die Bälle sind kleiner und härter als die gewöhnlichen. Sie sind nicht von Gummi, sondern von Leder, und nicht mit Wolle, sondern mit Hundehaaren ausgefüllt. Der Lehrer liefert besondere Schuhe und Hüte. Die Schuhe sind gefüttert, die Hüte, je nach der Jahreszeit leichter oder schwerer, werden durch ein Band unter dem Kinn festgehalten, so dafs sie beim Hin- und Herspringen nicht vom Kopfe fallen können. Zwischen den beiden Parteien wird ein Seil ausgespannt. Wer unter demselben herwirft, hat einen Fehler gemacht. Die Bälle werden nicht mit der Hand, sondern mit Netzen aus festen Saiten geschlagen und entweder im Fluge oder nach dem ersten Auffallen zurückgetrieben. Es giebt zwei Zeichen oder, wenn man will, Ziele, und jedesmal die Zahlen: 15, 30, 45 oder Vorteil, Gleichheit und Sieg, der zweifacher Art sein kann, indem es entweder heifst 'Wir haben ein Zeichen gewonnen' oder 'Wir haben das Spiel gewonnen'. — Wiederholt begegnet uns der 'Lusus sphaerae per annulum ferreum' (Erasm., De lusu 3; Schott. 48; Zov. 8; Dunc. 12 u. 14). Als 'sphaera' konnte man entweder einen Ball benutzen oder Kügelchen. Im ersteren Falle wurde der eiserne Ring aufgehängt und der Ball hindurchgeworfen, wie es auch Aeneas Sylvius 1438 auf den grünen Rasenplätzen vor Basel sah. Wollte man aber Kügelchen verwenden, so steckte man den Ring so in die Erde, dafs ein Halbbogen heraussah.

Das Spiel mit Kügelchen oder Knickern, wie wir sie nennen — in Cöln

hießsen sie 'omnia' (Schott. 47) —, ermöglichte auch zahlreiche Variationen. Die beiden Hauptspielarten fanden wir bei Camerarius bereits erwähnt (vgl. dazu Niav. I 5; Schott. 47). Eine andere Methode war folgende: Einer nimmt zwei Kugeln, läſst sich von dem Mitspielenden ebensoviele geben und wirft dann die Kugeln zusammen auf eine Grube zu. Falls eine Paarzahl hineinfällt, hat er gewonnen, sonst der Gegner (Niav. I 5). Statt der Kügelchen wurden bei diesem Spiele auch wohl Nüsse verwendet (Dunc. 47).

Die Anfänge unseres Kegelns begeguen uns bei Barlandus (3). Es wird dort nach aufgestellten Hölzern geworfen. Trifft man den 'König' oder diesen und seine beiden Nachbarn, so wird das besonders vermerkt. An einer anderen Stelle bei Barlandus (40) wird nur ein einzelner Klotz als Ziel hingestellt.

Beim Kreiselspiel konnte sich jeder allein vergnügen, man veranstaltete aber auch Wettkämpfe, bei denen es darauf ankam, den Kreisel möglichst lange in Bewegung zu halten. Den Preis bildet bei Huendern (4) einmal ein Kreisel, ein andermal eine Aalhaut, deren man sich als Geiſsel zum Treiben des Kreisels bediente. Daſs er in der Kirche nicht spielen durfte, hätte Petrellus in den Collocutiones natürlich wissen müssen, und es geschah ihm deshalb ganz recht, wenn einer von den Kirchenhütern ihn abfaſste und verprügelte, daſs er kaum mehr gehen konnte.

Was die Preise dieser Spiele im allgemeinen angeht, so war das Spielen um Geld zwar meistens für die Schüler verpönt, aber man scheint es nicht besonders streng mit diesem Verbote genommen zu haben. Bei Barlandus (40) soll der Lehrer sogar mittrinken von den Sextarien Wein, welche die verlierende Partei zu zahlen hat. Schottennius (50) läſst den Besiegten zwei Maſs Bier zum Besten geben. Bei Erasmus wird an einer Stelle (De lusu 1) um Geld gespielt, an einer anderen (ebend. 2) um die Ehre der Nationen. Adolf ist Franzose, Bernhard Deutscher. Der Unterliegende muſs das Vaterland seines Gegners hochleben lassen. Adolf verliert und ruft dreimal: Floreat Germania! An einer dritten Stelle (ebend. 3) muſs der Besiegte ex tempore ein Distichon auf den Sieger machen und hersagen.

Wer beim Spiele beginnen durfte, machte man gerne mit einem Messer aus. Jeder wählte eine Seite desselben, der eine die mit dem Zeichen des Schmiedes, der zweite die andere. Dann wurde das Messer in die Höhe geworfen, und wessen Seite nach oben zu liegen kam, der hatte das Recht, den Anfang zu machen (Schott. 48).

Kartenspiel war den Schülern an den meisten Orten verboten, gleichwohl dürfen wir annehmen, daſs die Vier, welche Vives (21) den 'Triumphus Hispanicus' spielen läſst, Schüler sind, da auch an einer anderen Stelle bei ihm (6) ein aus der Schule zurückgekehrter Knabe sich mit seinen Geschwistern am Kartenspiel erfreut. Einen besonderen Dialog über einen 'Ludus chartarum', der späteren Ausgaben von Barlandus angehängt wurde, schrieb der Holländer Augustinus Reymarus. Eine der vier Farben wird als die beste bezeichnet. Innerhalb der Farben folgen sich die Karten also an Wert: das As gilt 11, die Zehn 10, der König 3, die Königin 2, der Bube (pedissequus) 1. Wer die

höchste Karte hat, spielt jedesmal auf. 'Unus et trigesimus numerus ludum absolvito!' Der Sieger erhält ein Blatt Papier, 25 Wallnüsse und 6 Äpfel.

Mit der Erlaubtheit des Würfelspiels stand es ähnlich, wie mit der des Kartenspiels. Bei Schottennius (44) wird es unpassend für Schüler genannt, aber Zovitius (9) läſst es sogar in drei Variationen pflegen. Das erste Mal werden vier Knöchel aufeinander gesetzt und nach diesen von einem bestimmten Punkte aus mit einem besonderen Wurfknöchel geworfen. Die dabei zu Falle gebrachten waren gewonnen. Das zweite Mal setzt jeder zehn Würfel. Der letzte, der 'Bäcker' (pistor), wird oben auf dieselben gelegt. Wer diesen trifft, hat den ersten Wurf. Die Pointe ist dieselbe, wie vorhin. Bei der dritten Spielart, dem 'twaelfaeten' (duodecempedes), gilt es, soviel wir aus den Reden der Spielenden ersehen können, die aufgesetzten Würfel möglichst weit fortzuschleudern. Der Sieger bringt es auf elf Fuſs.

Der auch bei Zovitius (13) beschriebene 'lusus novem scruporum' erinnert an das Belagerungsspiel (ludus latrunculorum) der Alten.

Unter den Spielen, welche den Geist beschäftigten, waren von alters her die Rätsel beliebt. Mit Scherzfragen einer stellenweise für Schüler nicht besonders passenden Art beschäftigen sich zwei Knaben bei Duncanus (51). Da heiſst es z. B.: Ubi cunctae mulieres sunt bonae? Antwort: Ubi plurimas est invenire quidem, sed nullas malas. — Quid bene facit mulier mala? Antwort: Quod moritur et mundum peste liberat. — Ubi nullae sunt mulieres malae? Antwort: In coelo. Heimstätten solcher Unterhaltung müssen damals schon die Spinnstuben gewesen sein, denn als bei Niavis (II 5) einmal die Rede auf Rätsel kommt, erzählt Albinus, daſs er in diesen eben von den Spinnstuben seiner Heimat her groſse Erfahrung habe. Er führt seinen Bericht also aus: Im Winter, wenns dunkel wird, kommen die Mädchen und jungen Frauen nach gethaner Arbeit zum Spinnen zusammen, und dann kann man Rätsel über Rätsel hören. Die eine giebt auf, die andere löst. Und wenn diese hin und her rät und sich ungeschickt anstellt, dann giebt es ein allgemeines Gelächter, und das Anhören macht ein solches Vergnügen, daſs man sich keine schönere Erholung für den Geist denken kann.

Neben den Rätseln im gewöhnlichen Sinne des Wortes wurde auch das einfachere Ausraten gepflegt. Man nahm ein paar Nüsse, Kirschsteine, Kügelchen, Nadeln oder was man gerade zur Hand hatte, und lieſs die Anzahl raten, ob Gerad oder Ungerad (Schott. 70), oder man legte zwei Nadeln nebeneinander und fragte, ob sie gleich lägen, d. h. die beiden Köpfe zusammen, oder ungleich, d. h. Kopf neben Spitze (Zov. 12).

Als ein Mittel zur Stärkung des Geistes wurde, nebenbei bemerkt, auch das Waschen des Kopfes angesehen, das ein Knabe bei Mosellanus (17) etwa sechsmal im Jahre vornehmen läſst. Ein Pendant zu dieser Anschauung bildet eine Stelle im 7. Kapitel des Enchiridion scholasticorum von Murmellius, wo es heiſst, daſs häufiges Kämmen der Haare von wohlthätigem Einfluſs auf das Gedächtnis sei. Ob die genannten Mittel wirklich etwas für sich haben, vermag ich nicht zu entscheiden.

Gröfsere Spiele brachten gewisse Festtage des Jahres mit sich. Am verbreitetsten und beliebtesten unter diesen war schon während des Mittelalters das Bischofsspiel am Tage des hl. Nikolaus. In den Dialogen begegnet es uns an zwei Stellen, bei Mosellanus (21) und bei Schottennius (33). Bei Mosellanus erzählt Statius den Hergang, wie er in seiner Heimat üblich ist, folgendermafsen: Die Schüler wählen dort am Nikolaustage nach der Vorschrift des Rektors einen aus ihrer Mitte zum Bischof und geleiten ihn in grofsem Aufzuge zu seiner Wohnung und nach bestimmter Zeit zur Kirche zurück. Auf die Frage Lucans, was für einen Vorteil der Erwählte von seiner Würde habe, erwidert Statius, davon wisse er nur soviel, dafs er bei einem Mahle — auf wessen Kosten, könne er nicht sagen — festlich bewirtet würde. Lucan interessiert es besonders, ob der Bischof während seiner Amtszeit auch vom Lernen dispensiert wäre oder ob er gegebenenfalls ebensogut wie seine Kameraden die Rute zu fühlen bekäme. Als Statius die letzte Frage mit 'Ja' beantwortet und bemerkt, die Würde habe gerade so viel auf sich, als wenn einer in der Tragödie den König Agamemnon oder Priamus darstellte, gesteht Lucan, dafs es ihn dann nach einer solchen Ehre nicht gelüstete. Auch bei Schottennius legen die Knaben kein besonderes Gewicht auf die Auszeichnung, da sie nichts einbringe. Der eine baut allerdings darauf, dafs das Glück in der Jugend eine Vorbedeutung für das spätere Leben sei, wie es das Beispiel Platos zeige, dem die Bienen, als er in den Windeln gelegen, Honig auf die Lippen getragen hätten. Das Spiel, welches nach Zeit und Ort vielfach variiert wurde, hat sich bis ins 18. Jahrhundert hinein erhalten.

Eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Bischofsspiele hatte das von den Alten übernommene Königsspiel, von dem wieder Mosellanus (25) und Schottennius (34) berichten lassen. Es war ein Familienspiel. Nach Mosellanus fand es am Tage vor dem Feste der hl. drei Könige statt. Jede Familie loste alsdann einen König mit der Königin und dem ganzen Hofstaate aus. Um die Würde der Königin stritt die Mutter des Hauses mit den Mägden. Der König hatte am Festabende freies Trinken, mufste dafür aber später ein königliches Mahl veranstalten.

Am Tage des hl. Gallus läfst Schottennius (31) die Knaben die 'prosternatio galli' mitmachen. Das 'Hahnschlagen' ist vielleicht auf eine altdeutsche Kultushandlung zu Ehren Donars zurückzuführen. Der Hahn wurde entweder unter einen Topf gesteckt oder so in die Erde gegraben, dafs er mit dem Kopfe heraussah. Die Spielenden mufsten mit verbundenen Augen aus einer bestimmten Entfernung nach ihm schlagen, und wer ihn tötete, war König. Später nahm man statt des Hahnes einfach einen Topf. Die Ehre des Sieges scheint sehr geschätzt gewesen zu sein, denn Nikolaus verspricht, falls ihm das Glück hold ist, seinen Kameraden eine ganze Mahlzeit, zwei Hähne und vier Mafs Wein.

Im Sommer wurde an manchen Orten ein Vogelschiefsen veranstaltet. Man hing dann in einem hohen Baume einen Papagei (psittacus) auf, und wer ihn herunterschofs, wurde als König mit Gesang und Flötenspiel von den Mitschülern nach Hause geleitet (Barl. 1524, 6).

Von den Festen des hl. Martinus und Blasius war schon die Rede. Während diese den Knaben eine Quelle des Erwerbs waren, mufsten die Schüler am Lambertustage nach Schottennius (32) noch eine Abgabe dazu leisten. Thomas giebt ein paar oboli, Paul trotz seines Reichtums nur einen solidus. Von Belustigungen der Kinder am Lambertustage, wie sie im Münsterlande noch heute üblich sind, hören wir nichts.

Am Neujahrstage beobachteten die Knaben die altrömische Sitte, sich gegenseitig nicht nur Glück zu wünschen, sondern auch kleine Geschenke (strenae) zu verehren (Mos. 25; Hegend. 5; Schott. 41; Phil. 1; Dunc. 3).

Zum Schlusse noch ein paar Bemerkungen über das religiöse Leben der Schüler. Für diesen Punkt fliefsen unsere Quellen spärlich; wir hören vorwiegend von Knaben, welche es mit diesen ihren Pflichten leicht nehmen. Dafs ihnen das viele Singen in der Zeit der grofsen Feste zu viel wurde, ist schon bemerkt. Auch eine einstündige Predigt bei der Primiz eines jungen Priesters stellt ihre Geduld zu sehr auf die Probe (Mos. 10), denn sie machen es nicht alle, wie der Taugenichts bei Duncanus (39), der während des langen Gottesdienstes zu lesen oder seine Lektion zu repetieren oder auch wohl ein kleines Schläfchen zu halten pflegt. Manche Lehrer sahen es gerne, wenn die Schüler auch an den Wochentagen, an welchen der Kirchenbesuch nicht offiziell war, vor der Schule doch noch eben durch das Gotteshaus gingen (Zov. 14). Deshalb richtet ein Pädagoge bei Niavis (I 1) an seinen Zögling eine solche Mahnung; er brauche nur fünf Vater-Unser und ebensoviele Ave-Maria zu beten. An Gottes Segen sei alles gelegen. 'Qui deum negligit, in scholis multas subeat virgarum castigationes necesse est.' Einem Skeptiker bei Schottennius (72) will das allerdings nicht in den Kopf. Während sein Freund Konrad jeden Morgen eine Messe hört, geht er nur an Sonn- und Feiertagen hin. Als Konrad darauf die Vermutung ausspricht, dafs daher vielleicht sein schlechter Fortschritt im Lernen rühre, entgegnet er schlagfertig, dafs viele ganz gelehrte Männer überhaupt niemals in die Kirche gingen. Gleich im folgenden Dialoge läfst Schottennius aber anerkennen, dafs ein andächtiges Gebet von grofsem Einflusse sei auf einen gedeihlichen Fortgang der Studien. Die gröfste Qual für ungeratene Knaben war das Beichten. Natürlich war es ihr Bestreben, möglichst glimpflich beim Bekenntnisse davonzukommen, und es ist interessant zu vernehmen, welche Beobachtungen in dieser Beziehung von ihnen gemacht wurden. Bei Niavis (II 11) wird ein dicker Mönch vorgeschlagen, weil der humaner sei als die anderen. Mosellanus (28), der übrigens bei seiner Hinneigung zur Reformation der Ohrenbeichte überhaupt nicht freundlich gegenüberstand, läfst einen schläfrigen Priester wählen, den man hintergehen könne. Bei Schottennius (39) kommt es den Schülern darauf an, einen Beichtvater ausfindig zu machen, der sie nicht kenne. Im allgemeinen scheinen sich die Mönche einer gröfseren Beliebtheit erfreut zu haben als die Weltgeistlichen, wobei als Grund mitgesprochen haben mag, dafs es den Mönchen verboten war, Geld anzunehmen (Schott. 57). Die Erzählung von einem höchst abenteuerlichen Beichterlebnis bei Jonas Philo-

logus (10) wollen wir, da sie ohne Zweifel stark übertrieben ist, auf sich beruhen lassen.

Die handgreiflichen Mängel des humanistischen Schulbetriebes, welche bald eine unausbleibliche Reaktion veranlafsten, in erster Linie die Zurückdrängung der Muttersprache, überhaupt des Volkstümlich-Nationalen, und in zweiter die Vernachlässigung der realen Wissenschaften sind schon oft genug hervorgehoben worden. Dafür soll am Schlusse dieser Untersuchung einmal betont werden, was die Humanisten Gutes in erzieherischer Hinsicht geleistet haben, und da sind abermals zwei Hauptpunkte zu nennen: 1) der praktische Betrieb des Sprachunterrichts, 2) die Einführung der Leibesübungen in die Schule. Gewifs ist es eine merkwürdige Fügung des Schicksals, dafs unsere Zeit, in welcher sich ein Übergang vom Humanismus zum Realismus vollzieht, gerade die genannten beiden Methoden wieder aufgenommen hat, durch deren Einführung die Humanistenschulen einen Fortschritt bezeichnen gegenüber den auf Realismus gerichteten mittelalterlichen Lehranstalten. Auch von unseren Schulmännern wird, um es noch einmal hervorzuheben, genau wie von den Humanisten bei Erlernung der fremden Umgangssprachen auf praktische Übungen wieder besonderes Gewicht gelegt, und auch heute wieder ist ein lange Zeit geschwundener Sinn erwacht für einen gesunden Geist in einem gesunden Körper, für eine gedeihliche leibliche Ausbildung der Knaben, die hoffentlich auf die ganze Entwickelung unseres Volkes ihren wohlthätigen Einflufs nicht verfehlen wird.

GELLERTS PÄDAGOGISCHE WIRKSAMKEIT

Von Woldemar Haynel

Alles, was Gellerts erfolgreiche Lebensarbeit angestrebt hat, darf man als Bruchstücke der einen grofsen Aufgabe auffassen, Tugend und Religion — beides gehört untrennbar zusammen — zu befördern, und als Nachhall der englischen Moralischen Wochenschriften kehrt dieser bessernde und belehrende Zug, freilich ohne das ausgesprochene bürgerliche Selbstbewufstsein der Vorbilder, in der gesamten Litteratur etwa des zweiten Viertels des 18. Jahrhunderts in Deutschland wieder.[1]) Im Sinne dieser geistigen Bewegung, der er für unsere Kultur den vollendetsten und wirksamsten Ausdruck verliehen hat, hat der Hofmeister Deutschlands — so wird Gellert von Wilhelm Scherer mit treffendem Anklang an seine pädagogische Theorie genannt — auch für die eigentliche Erziehung zahlreiche Ratschläge und Vorschriften gegeben, hat er persönlich als Erzieher gewirkt. Einigermafsen systematisch stellt er in der zweiundzwanzigsten und dreiundzwanzigsten seiner 'Moralischen Vorlesungen' seinen Studenten als künftigen Vätern die Grundzüge der Kindererziehung zusammen, aber auch sonst durch Lehre und Beispiel wirkte er auf seinen engeren Kreis von Zuhörern, über ihn hinaus auf die zahlreichen ihm befreundeten Familien und endlich auf das grofse Publikum, dessen Lieblingsschriftsteller Jahrzehnte hindurch Gellert war, aus dem heraus man sich mit der Bitte um Hilfe und Rat an den persönlich unbekannten Dichter wandte.

Mit einem gewissen freudigen Stolz, den man öfter an ihm beobachten kann, war Gellert sich einer so vielseitigen erzieherischen Thätigkeit bewufst. 'Ich bin so stolz, dafs ich glaube, das Beste von der Erziehung gelesen oder gedacht zu haben', schrieb er bei Gelegenheit von Rousseaus Emil an seine empfindsame Korrespondentin Caroline Lucius[2]), und zu seinen Vorbildern hatte er trotz der Vorrede zum Emil das Vertrauen, 'dafs sie das Wichtigste, Brauchbarste und durch Erfahrung ganzer Jahrhunderte am meisten Bestätigte

[1]) Hübsch hat besonders diesen Zusammenhang der Pädagogik Gellerts mit der Litteratur durch eine übrigens leicht zu vermehrende Auswahl von Belegen hervorgehoben H. Schuller 'Über Gellerts erzieherischen Einflufs.' Leip. Diss. (= Neue Jahrbücher f. Philologie u. Pädag. 122. Bd. 1880). Von sonstiger Litteratur erwähne ich nur K. Biedermann 'Deutschland im 18. Jahrhundert' Bd. II 2, 1867 S. 20 ff. und die vielfach fördernde Arbeit von K. O. Frenzel 'Über Gellerts religiöses Wirken' Leipz. Diss. 1894, endlich meine eigene Dissertation 'Gellerts Lustspiele' Leipzig 1896. — Ich citiere nach Band- und Seitenzahl die von Jul. Ludw. Klee besorgte Ausgabe der 'Sämtlichen Schriften' in 10 Bänden (mit vielen Briefen und Cramers Biographie) nach dem Abdruck Berlin und Leipzig 1867.

[2]) IX 146.



in ihrem Unterrichte nicht so leicht werden übersehen haben'.[1]) Unter diesen Vorgängern steht obenan Locke mit seinen 'some thoughts concerning education'; nach 1758, d. h. vor allem in den Moralischen Vorlesungen benutzte Gellert gerne Basedows 'Praktische Philosophie für alle Stände', mit der er sich oft geradezu wörtlich berührt (VII 106 f., s. w. u. S. 233 u. ö.) und von deren Verfasser er urteilt: 'er denkt oft aus sich selbst, oft neu, zuweilen zu kühn' (VI 178)[2]), und endlich war ihm Mosheims Sittenlehre insbesondere für seine Theorie des Religionsunterrichts wichtig. Dagegen erschien ihm schon die Vorrede von Rousseaus Emil so paradox und 'schimmernd wahr', dafs sie ihn in 'Verwunderung und Bestürzung' setzte und er das Buch schon seiner Schreibart wegen nicht ganz lesen zu können erklärte. Dafs man Rousseau beschuldigte, er vertrüge sich nicht mit der Religion, war schon Grund genug für den frommen Mann, 'seine Weisheit' zu entbehren. Und als 'ein wackrer Mann' zu ihm kam und von dem Werke Rousseaus sagte, 'es ist wegen seiner hinreifsenden Beredsamkeit das gefährlichste, das vielleicht jemals zum Umsturze der christlichen Religion geschrieben worden', da bat er Caroline Lucius dringend, mit der weiteren Lektüre dieses 'geistreichen Skribenten' noch zu warten (den ersten Teil hatte sie schon gelesen und in ängstlichem Zweifel Gellert gefragt, ob sie das Buch zu Ende lesen dürfe) (IX 143—149).

Die Erziehung ist für Gellert eine Pflicht, wegen deren Erfüllung Gott einst Rechenschaft fordern wird (V 166), so wird sie den Vätern eingeschärft (II 169, 31; III 243); wer seinen Kindern nichts als Reichtum hinterläfst, der hafst sie und macht sie unglücklich, ist die Moral des 'Baronisierten Bürgers' (I 118 f.). Der Redner weist auf die Vererbung von Schwäche und Krankheit hin und ermahnt seine Zuhörer, die Jugendjahre unschuldig zu verbringen und ihre Gesundheit nicht aufs Spiel zu setzen (VII 98). Und als zukünftigen Vätern giebt er seinen Studenten Ratschläge für die Erziehung ihrer Kinder und begründet so die Aufnahme der beiden Vorlesungen über Erziehung in sein Kolleg (VII 95 ff.). Aber anderseits ist die Erziehung auch das gröfste Glück eines Menschen, das der gemütvolle Redner warmherzig und eindringlich schildert. So heifst es vom Christen:

. . . . einer Seele Heil
Ist ihm das gröfste Glück. Dir mangeln gute Sitten;
Er giebt dir Unterricht und stärket ihn durch Bitten.
Er sieht ein redlich Herz, das durch des Freigeists Spott
Im Glauben wanken will; er siehts, und wird sein Gott (II 29).

Als Vater eilt er fromm, der Kinder Glück zu gründen,
Und in dem ihrigen seins noch einmal zu finden.
Er bildet gern ihr Herz . . . .
. . . . und er schmeckt Heil und Leben,
Dem Himmel und der Welt ein würdigs Glied zu geben (II 31).

[1]) IX 147.

[2]) G. nennt Basedow an dieser Stelle den Schüler Pufendorfs, Mosheims u. s. w., vergifst aber Locke zu nennen. Die 'so anstöfsige' Philalethie lehnte G. übrigens energisch ab (VI 179).

Und ein anderes Mal meint der Dichter: 'Aller Beifall der Welt, aller Ruhm der Loblieder ist nichts gegen den stillen Ausspruch des Gewissens, dafs wir ein einziges junges Herz für den Himmel gebildet, oder doch zu bilden uns aufrichtig bemühet haben' (VIII 128). Ganz besonders verdient macht sich 'der Menschenfreund', der ein fremdes Kind erzieht, 'er schenkt ihm Zucht und Kunst; der Vater gab ihm Leben: Wer hat für diesen Sohn das Meiste hergegeben?' (II 11), und in der Erzählung hinterläfst Oront seinem Freunde Pylades die Sorge für seine Frau und die Erziehung seines Sohnes: 'denn du verdienst, dafs sie dir angehören' (I 177). Hier lag wohl auch der psychologische Hintergrund für Gellerts Vorliebe für das Hofmeistertum; ein fremdes Kind zu erziehen war ein Gott wohlgefälliges, Freude und innere Befriedigung mit sich bringendes Werk.

Er selbst hat diese Pflicht der Erziehung mannigfach geübt, ihr Glück vielfach erfahren. So betrachten wir zunächst den Kreis, auf den Gellert erzieherisch eingewirkt hat, wie er Person, Wort und Schrift in den Dienst der Erziehung gestellt hat, und suchen nachher den Inhalt dieses Wirkens und seine pädagogischen Ziele festzustellen.

Gellert selbst hat Leiden und Freuden des Hofmeisterlebens wenigstens ein Jahr lang kennen gelernt, er war 1739 Erzieher bei zwei jungen Herren von Lüttichau. Dann bereitete er einen Neffen zur Universität vor, ging mit ihm 1741 nach Leipzig (X 174 f.), und wie er sich damals eines bald darauf verstorbenen Bruders annahm, so hat er auch später jüngeren Verwandten mit Unterricht und Rat beigestanden (VIII 16). Am meisten Kummer machte ihm Jahre lang ein Schwestersohn, der schliefslich unter die Soldaten ging und nachher in Geisteskrankheit verfiel.[1]) 1757 unterstützte Gellert den Hofmeister der Söhne der Familie von Zedtwitz in deren Erziehung, als ihn in den Tagen der Schlacht bei Rofsbach Krankheit auf ihrem Gut Bonau zurückhielt (VIII 267; das Getöse der Schlacht, die in einer Entfernung von 1½ Stunden von ihm geschlagen wurde, mufste der Kranke erschüttert anhören). Um die Wende der 50er und 60er Jahre spielte er wohl mit dem Gedanken, aufs Land zu ziehen, dort nützliche Schriften zu schreiben und ab und zu einen 'fähigen Knaben' zu sich zu nehmen und zu erziehen, ein paar Jahre später aber freute er sich, diese Pläne nicht ausgeführt zu haben, so wenig fühlte er sich noch dazu gesund und geschickt (1762. IX 162). Darum suchte er doch die von ihm selbst gelehrte Pflicht zu üben, und so liefs er auf seine Kosten zwei arme Kinder in seiner Vaterstadt die Schule besuchen (VIII 280).[2]) Den Sohn

[1]) Über diesen in Briefen oft erwähnten, in Klees Ausgabe mit G***l bezeichneten Neffen Gabriel Christian Meese vgl. Gellerts Briefe an Frl. E. von Schönfeld, Leipzig 1861 17 f.

[2]) Die Schrift 'Gellert als Vater, von einem Leipziger Frauenzimmer beschrieben', das von seinem zwölften Jahre mit G. korrespondiert haben und von ihm unterwiesen sein will, rührt überhaupt von keinem Frauenzimmer her, wie Frenzel a. a. O. S. 65 gezeigt hat. Diese nach G.s Tod entstandene Litteratur kann man gar nicht kritisch genug prüfen; jeder Verfasser will sich durch persönlichen Verkehr mit dem allverehrten G. interessant machen, und was er nicht erlebt hat, das erfindet er einfach.



des Wohlthäters seiner Mutter, des Freiherrn von Craufsen, hoffte er dereinst an Herz und Verstand bilden zu können. So waren viele Studenten nicht nur willige Hörer seiner Vorlesungen, sondern drängten sich zu ihm heran, um ihm ihre Verehrung zu bezeugen und seiner milden Lebensweisheit teilhaftig zu werden. Da kamen insbesondere adlige Herren aus deutschen und fremden Landen, so Moritz von Brühl, der Neffe des allgewaltigen Ministers, vielleicht Gellerts Lieblingsschüler, ferner dessen Bruder Heinrich, der Dichter Cronegk, der seinen Lehrer in seinen Schriften nachahmte und verherrlichte[1]); ein Graf Werther wollte gleichzeitig seine collegia von Gellert eingerichtet und von ihm eine Frau vorgeschlagen haben[2]), und Laudons Neffe erhielt von dem Oheim, der Gellert in Karlsbad kennen und verehren gelernt hatte, die Erlaubnis, in Leipzig zu studieren, wenn der Dichter sich seiner annehmen wollte (IX 187). Ganz besonders lieb und wert waren Gellert, wie seine Briefe zeigen und Goethe bezeugt[3]), die jungen Adligen aus Dänemark, für die es guter Ton wurde, in Leipzig zu studieren und von Gellert unterwiesen zu werden. Kein Wunder, dafs der Minister von Bernstorff bekannte, dafs Dänemark für diese Erziehung ihm vielen Dank schulde (IX 235) und man von Kopenhagen aus bei dem Leipziger Professor anfragte, ob er die Erziehung des dänischen Kronprinzen übernehmen wolle (VIII 226. 229). Sogar ein Amerikaner kam aus der neuen Welt nach Leipzig und suchte bei Gellert 'Hilfe und Religion'.[4]) Wie alle diese Jünglinge an Gellert hingen, dafür genüge als einziges und vielleicht vortrefflichstes Beispiel das Zeugnis Christian Garves in einem Brief an Gellert vom 3. Juni 1767. Er bittet, ihn seinen zweiten Vater nennen zu dürfen, und bekennt, ihm nicht nur die Ausbildung seines Verstandes, sondern auch die Verbesserung seines Herzens schuldig zu sein, 'nicht blofs Ihr Unterricht, Ihr Rat, Ihre Fürsorge für mein Glück, sondern noch vielmehr der starke und beständige Antrieb, den ich zur Ausübung meiner Pflichten, in dem Wunsche und in der Hoffnung, Ihre Gewogenheit und Ihren Beifall zu erhalten, gefunden habe und immer finden werde: dieses ist ein Geschenk der Vorsicht, die meine schwache Tugend dadurch unterstützen und befestigen wollte' (X 45). Und auch Leute, die wie der junge Goethe und sein Kreis seiner Pflichtenlehre und seiner Moral kritischer gegenüberstanden, waren doch der milden Persönlichkeit zugethan und konnten nicht umhin, den Mann 'herzlich lieb zu haben'.[5])

---

[1]) Vgl. Haynel, a. a. O. S. 75 f. [2]) Briefe an Frl. v. Schönfeld S. 62.

[3]) In 'Dichtung und Wahrheit', = Werke, Weimarer Ausgabe I XXVII 129. Den Abschlufs der Erziehung der Dänen scheint übrigens persönliche Vorstellung bei der Lucius in Dresden gebildet zu haben. IX 256; IX 143.

[4]) Briefe an Frl. v. Schönfeld S. 240.

[5]) Goethe in 'Dichtung und Wahrheit' Buch VII = Werke XXVII 118. Übrigens darf man Goethes Verhältnis zu G. nicht lediglich nach der Darstellung in 'D. u. W.' beurteilen. Gellerts 'Stilübungen' wirken deutlich in den Briefen Goethes an seine Schwester nach. Er ermahnt sie, natürlich zu schreiben, und korrigiert den Ausdruck der Schreiben Corneliens ähnlich wie Gellert z. B. die des Freiherrn von Widmann (IX 21 ff. 26 ff. 32 ff.). Und die 'Laune des Verliebten' hat man mit G.'s 'Band' in Verbindung gebracht. Wahr wird

Der Leipziger Student, der dem gefeierten Lehrer der Hochschule nicht persönlich nahe stand, hörte wenigstens sein Kolleg. Schon als Privatdozent las er mit grofsem Erfolge, den ein glänzend anerkennendes Zeugnis der Fakultät (VIII 24 f.) bestätigte, als er sich auf Drängen seiner Freunde und der Regierung selbst um eine aufserordentliche Professur bewarb, die er denn auch erhielt (1751. VIII 22). Zehn Jahre später drängte man ihn, ein erledigtes Ordinariat zu übernehmen, aber standhaft weigerte er sich mit Rücksicht auf seinen Gesundheitszustand (IX 58 ff. 70 ff.). In seinen Vorlesungen fanden sich Studenten aller Fakultäten ein, während des siebenjährigen Krieges hörten preufsische Offiziere den berühmten Leipziger Professor, wie der martialische Held des berühmten Husarenbriefs (VIII 286 ff.), wie ferner der junge Graf Dohna, 'ein gutes Kind von neunzehn Jahren' (VIII 289 f.). Der Freiherr von Widmann erinnerte sich des Gellertschen Kollegs noch lange mit Freuden (IX 9), und wer durch Leipzig durchreiste und geistige Interessen hatte, der wollte auch den berühmten Fabeldichter hören.[1])

Gellert las über Dichtkunst und Beredsamkeit, über Batteux und Stockhausens Bibliothek der schönen Wissenschaften; in seinem Praktikum lieferten die Studenten deutsche und lateinische Ausarbeitungen, um Stil und Geist zu üben, hier kritisierte der Dichter poetische, lieber aber prosaische Aufsätze seiner Zuhörer, und wenn ihm die Lucius oder sonst eine seiner empfindsamen Korrespondentinnen einen recht schönen Brief gesandt hatte, so gab er ihn als Musterbrief seinen Studenten zum Besten. Nützliche Kenntnisse zu befördern, ganz besonders aber Herz und Sitten zu bessern, war das Ziel aller seiner Vorlesungen. Am wichtigsten waren daher die über Sittenlehre, die moralischen, 'das philosophische Auditorium war in solchen Stunden gedrängt voll, und die schöne Seele, der reine Wille, die Teilnahme des edlen Mannes an unserem Wohl, seine Ermahnungen, Warnungen und Bitten, in einem etwas hohlen und traurigen Tone vorgebracht'[2]), machten tiefen Eindruck. Originale Gedanken waren freilich wenig vorhanden, Gellert verfuhr eklektisch und nahm das Gute, wo er es zu finden glaubte, insbesondere von englischen Moralphilosophen. Und er wollte die Sittenlehre nicht blofs von der Seite vortragen, 'wo sie den Verstand als eine Wissenschaft unterrichtet, aufklärt und überzeugt', sondern sie vornehmlich von der Seite zeigen, 'wo sie das Herz rührt, bildet und bessert' (VI 9). Hier zeigte der Redner seinen Zuhörern, wie sie ihre Kinder dereinst erziehen sollten, hier sprach er von Gesundheitspflege, von Sittsamkeit und Anstand, besonders aber predigte das

---

freilich bleiben, dafs die ausgesprochene Abneigung gegen jeden kräftigen Gefühlsausdruck in der Poesie, der Mangel jedes fortreifsenden Schwunges in Vortrag und Weltanschauung ein inneres Verhältnis zu Gellert bei dem jugendlichen Feuergeist nicht aufkommen liefsen. Anderseits weisen bei G. die Betonung von Gefühl und Herz, der Drang nach natürlicher Ausdrucksweise doch schon auf die Stürmer und Dränger hin.

[1]) Vgl. den Bericht Goethes über den durchreisenden Franzosen,. Werke XXVII 128, und Frenzel, a. a. O. S. 25.

[2]) Goethe, a. a. O. S. 128.

Kolleg Demut, Frömmigkeit und Herrschaft über Begierden und Leidenschaften. Mustermenschen und abschreckende Beispiele schilderte der Professor in fein gezeichneten 'Charakteren' (nach dem Muster der Moralischen Wochenschriften), und in den Kreis aller dieser Bestrebungen fielen Gelegenheitsreden oder ergänzende Darlegungen: 'Von den Trostgründen wider ein sieches Leben', 'Von dem Einflusse der schönen Wissenschaften auf das Herz und die Sitten', 'Von den Ursachen des Vorzugs der Alten vor den Neueren in den schönen Wissenschaften, besonders in der Poesie und Beredsamkeit', 'Lehren eines Vaters für seinen Sohn, den er auf die Akademie schicket', letztere im Anschluſs an die die Erziehung behandelnden Vorlesungen vorgetragen[1]), u. a. m.

Wo Gellerts persönliche Unterweisung ausgeschlossen war, da waren doch seine Schriften und von ihm in besonderen Vorlesungen herangebildete Hofmeister Träger seiner Bestrebungen. Immer wieder zeigen die an ihn gerichteten Briefe, wie er von allen Seiten, von Bekannten und Unbekannten um Hofmeister, auch um Prediger, ja sogar um Frauen angegangen wurde. Die Herzogin von Holstein, 'eine verständige Prinzessin', verlangte von ihm einen Informator[2]), der Dessauische Hof, der Minister von Massow, die Gräfin von F. und viele andere mehr baten um Hofmeister (X 46 f.; X 40; IX 321; ferner VIII 126; VIII 238 u. s. w.), und Goethes wunderlicher Freund Behrisch verdankte Gellert seine Erzieherstelle beim Grafen von Lindenau.[3])

Mag der Dichter sich und den Seinen gegen Ende seines Lebens das Dasein vergällt haben, mag seine Frömmigkeit in unfruchtbaren, ja abstoſsenden Tiefsinn und unleidliche Schwermut ausgeartet sein, wie es uns weniger seine Briefe als besonders sein Tagebuch zeigen, seine Schriften atmeten doch das, was der Zeit am meisten fehlte und für die Bildung der Herzen die Hauptsache war und ist, den gefühlswarmen Ton, in dem er alles, was er schrieb und lehrte, vortrug, die herzliche Zuneigung, die er jedem entgegenbrachte, das mitfühlende Herz, durch das die Schärfe des Verstandes wohl beeinträchtigt wurde, in dessen Reiz aber gerade das Geheimnis seines unendlichen Erfolges lag. Bessern und Belehren, Erziehen und Unterrichten ist auch hier das Ziel, 'so werden die guten und bösen Charaktere in dem Heldengedicht, in der Tragödie, in der Comödie, in dem Romane; so wird eine Fabel, eine Erdichtung besser als Cratippus und Crantor lehren' (V 74). Und auf die Frage, welches seiner Werke ihm das liebste wäre, antwortete er: 'Das nützlichste' (IX 195). Ein Buch der Erziehung und Lehre waren seine 'Fabeln und Erzählungen'; wie sein Magister in dem Lustspiel 'Die zärtlichen Schwestern' meint auch er, wo keine systematische Moral geboten werden, wo eine abstrakte Lehre unverständlich sein kann, da tritt anmutig und anziehend die Wahrheit im Gewande der Fabel auf, 'dem, der nicht viel Verstand besitzt, die Wahrheit durch ein Bild zu sagen' (I 95). Geistlicher Unterricht wird in den religiösen Liedern, speziell in den Lehroden geboten, 'daſs der Verstand in den Liedern unter-

[1]) VII 133 Anm.
[2]) Chr. F. Gellerts Tagebuch aus dem Jahre 1761, Leipzig 1862 S. 29.
[3]) v. Loeper zu Goethes Dichtung und Wahrheit, Hempel XXI 307.

richtet und genährt werde, ist eine sehr notwendige Pflicht, wenn man die unrichtigen Begriffe, die sich die Menge von der Religion macht, den Mangel der Kenntnis in den Wahrheiten derselben und die täglichen Zerstreuungen bedenkt' (II 71). In den Lustspielen sind die tugendhaften Menschen allemal gebildet, die frommen Frauen wie Frau Damon und die empfindsamen Mädchen verstehen Französisch und sind in der neuesten moralischen Litteratur bewandert, dagegen die Betschwester kennt Richardsons verherrlichte 'Pamela' nicht, und die kokette Frau Orgon kann kein Französisch. Das Musterbild einer richtig erzogenen und selbst wieder erziehenden Frau war die schwedische Gräfin, und in dem Herrn R** mit seiner eifrigen pädagogischen Thätigkeit zeichnete der Dichter, leicht verhüllt, sich selbst. Für das Briefschreiben gab Gellert eine hübsche Vorschrift mit sorgfältig ausgewählten Musterbriefen. Wie diese eifrig nachgebildet wurden, so waren insbesondere Gellerts Fabeln ein willkommenes Schulbuch. Aus ihnen lernten sächsische Prinzessinnen Deutsch (IX 195), Friedrich der Große empfahl sie als Lesebuch, in kursächsischen lateinischen Stadtschulen wurden sie als Schulbuch benutzt, und die Moralischen Vorlesungen empfahl Ernesti für den moralischen Unterricht auf den sächsischen Fürstenschulen.[1] Gellerts Vorlesungen ließs sich der bayerische Kurfürst wiederholt vorlesen und befahl sie durch den Druck zu verbreiten[2], und als Kinderbuch spielen die Fabeln in der gesamten Litteratur ihrer Zeit eine Rolle.

Und endlich welche köstlichen Lehren empfing der zahlreiche Kreis der Korrespondenten durch die vielen Briefe, deren Erledigung den größten Teil von Gellerts gesunden, nicht den Vorlesungen und dem Bibellesen gewidmeten Tagen in Anspruch nahm. Wie hat er in dieser selbst für jene briefselige Zeit außerordentlichen Menge von Briefen namentlich den jungen Damen, mit denen er so gerne plauderte, Erdmuthe von Schönfeld und Caroline Lucius, aber auch früheren Zuhörern wie Moritz von Brühl Geist und Herz in freundlich väterlichem Tone gebildet. Auch darf der Historiker anmerken, daß Gellert Jahre lang mit Eberhard von Rochow, dem ausgezeichneten Förderer der preußischen Elementarschulen, in lebhaftem Briefwechsel über moralische und gelegentlich auch pädagogische Fragen gestanden hat. Seine Verehrung bezeugte Rochow dem Dichter durch eine Pension, die dieser aber nach einigen Jahren 1763 ausschlug und lieber 'zur Erziehung armer Kinder oder zur Ausstattung eines armen und frommen Mädchens' anzuwenden bat (IX 228). Und wie Gellert den trefflichen Mann schätzte, zeigt, daß er auf seine Bitte ihm sogar seinen langjährigen Famulus, Gödick, anscheinend als Hofmeister abtreten wollte. Schließlich ist dieser dann allerdings doch bis zu Gellerts Tod bei ihm geblieben, und die sentimentalen Freundinnen des Professors beneideten ihn, daß er immer in der Nähe des verehrten Mannes weilen durfte.[3]

---

[1]) Vgl. Schuller, a. a. O. S. 29. [2]) Briefe an Frl. v. Schönfeld S. 246.
[3]) Auch mit Basedow stand Gellert in litterarischem Verkehr, vgl. Max Müller, Essays IV 7 bei Schuller, S. 36.

Über seinen Tod hinaus wollte Gellert Segen stiften durch die 'Unvollständigen Nachrichten' von seinem Leben, eine Art Memoiren, die er anscheinend ursprünglich zur späteren Veröffentlichung bestimmt hatte, und aus denen, als wegen der Unfertigkeit der Arbeit oder aus anderen Gründen davon abgesehen werden mufste, Cramer viel Material für seine Biographie Gellerts schöpfte.[1])

Nachdem uns dieser Überblick gezeigt hat, wie mannigfach Gellert durch That und Rede, durch Wort und Schrift nach allen Seiten hin erzieherisch gewirkt hat, erhebt sich die wichtige Frage nach dem Inhalt aller dieser Bemühungen. Welche Ziele steckte Gellert der Erziehung, und welche Wege schlägt er ein, sie zu erreichen?

Nicht allein für diese Welt, sondern für die Ewigkeit soll die Jugend erzogen werden (V 166). 'Alle Anwendung und Übung der Kräfte des Geistes mufs auf die Absicht gerichtet sein, uns weiser, besser und zum Dienste der Welt brauchbarer zu machen .... Des Menschen Glück nicht einzuschränken, Verlieh ihm Gott die Kraft zu denken Und sprach: Mensch, schaffe dein und deiner Brüder Glück' (VII 19). So sind Vollkommenheit und Glückseligkeit, die Schlagworte der Wolffischen und der englischen Popularphilosophie, das, wonach der Mensch streben, worauf die Erziehung und Bildung gerichtet sein soll. So hatte Basedow gesagt, der Zweck der Erziehung sei, 'dafs Kinder glückselige und gemeinnützige Menschen würden'.[2]) Für Gellert liegt die Glückseligkeit im Bewufstsein der Tugend, die schönste Belohnung der Tugend ist das Gefühl der Glückseligkeit, seine weichmütigen Frauen und Mädchen, seine zärtlichen Väter und Liebhaber zeigen immer wieder dieses frohe Gefühl freudiger Ruhe. Das Streben nach Vollkommenheit zeigt sich in dem Eifer für Tugend und Religion und einer herzlichen, werkthätigen Nächstenliebe; wir haben gesehen, wie Gellert selbst für dieses alles Muster und Vorbild war. Am Eingang der Vorlesungen über Erziehung heifst es 'Kinder erziehen heifst, ihren Verstand, ihr Herz, ihren Körper und ihre besonderen Naturgaben so bilden, dafs sie sich und anderen zum Glück leben und die wichtigen Absichten ihres Daseins erreichen lernen' (VII 97).

Der Redner kennt zwar auch Söhne und Töchter niedriger Stände, die weise und glücklich erzogen sind (VII 131)[3]), aber seine ganze Erziehungslehre ist hauptsächlich für die 'grofsen Häuser' und für günstige Umstände berechnet (VII 131). Man mufs sich an die Kreise erinnern, in denen er sich am meisten bewegte, aus denen sich seine Hörer meist zusammensetzten, und versteht es, dafs er den Schulunterricht kurz abmacht. Er verlangt zwar, dafs zum Unterricht an Schulen keine düsteren Köpfe 'mit Wörtern und Sentenzen', sondern die 'Verständigsten unter den Gelehrten' herangezogen und durch

[1]) Darauf, dafs die 'Unvollständigen Nachrichten' ursprünglich für den Druck bestimmt waren, läfst wenigstens der Umstand schliefsen, dafs der Leser öfter ermahnend angeredet wird, so X 176. 185 u. ö.

[2]) Basedow, Praktische Philosophie für alle Stände. Kopenhagen u. Leipzig 1758 S 540.

[3]) Vgl. auch die Erzählung 'Der Informator' I 219 ff.



gute Bezahlung dabei erhalten bleiben sollen (V 99), aber an eine so ausführliche Gegenüberstellung von häuslicher und Schulerziehung, wie sie Locke in § 70 seiner 'thoughts concerning education' giebt, denkt er nicht. So gelangt Gellert mit Montaigne, Locke und Basedow zur Theorie der Erziehung durch den Hofmeister[1]), sein Leben lang hat er ihr nachdrücklich das Wort geredet. Aber während Locke seinen Zögling dem beständigen, segensreichen Einfluſs des Elternhauses unterwerfen will, während Basedow nur dann Privatunterricht durch den Hofmeister empfiehlt, wenn die Eltern im stande sind, dessen Fähigkeiten zu beurteilen, 'sonst sind die öffentlichen Schulen besser'[2]), geht Gellerts Erziehungsideal viel weiter. In einem seiner Musterbriefe meint er: 'Die Erziehung zu Hause hat tausend Hindernisse. Ein Hofmeister kann unmöglich alles wissen; und wenn er auch viel weiſs, so hat er doch nicht allemal die Gabe, gut zu unterrichten oder ein junges und lebhaftes Herz genug zu unterhalten, und dies gehört doch notwendig zu einer guten Erziehung. Wir müssen leicht und angenehm lernen, ehe wir wissen, wie viel wir zu lernen haben. Es ist nicht genug zu lernen, wir müssen auch beizeiten mit der Welt bekannt werden; allein die Welt zu Hause ist nicht allemal die beste. Wir sehen nur immer einerlei Geschöpfe, und wie wir wenig bemerkt werden, so bemerken wir auch andre wenig . . . . Ich will nur sagen, daſs es sowohl für den Verstand eines jungen Menschen, als für sein Herz und für seine Sitten vorteilhaft ist, wenn er an einem fremden Orte erzogen wird' (IV 115 f.). So rät er denn der besorgten Mutter, ihren zehnjährigen Sohn durch einen Informator an einem Ort erziehen zu lassen, wo er Gelegenheit habe, viel zu sehen und zu hören. Und dazu empfiehlt er — Leipzig. Hier wird der Knabe alles, was zu der Bildung eines Weltmannes gehört, lernen, etwa bis zum 16. Jahre verweilen und kann dann seine Kavalierreise antreten, immer noch von seinem Mentor begleitet. Man sieht, Gellert will wie Locke den Knaben zum Weltmann heranbilden, aber während letzterer häusliche Erziehung fordert, übertreibt Gellert einseitig den Gedanken Lockes von der Annehmlichkeit des Lernens, er versteht ihn schief und folgert aus der gröſseren Anregung von Sitten und Verstand den Vorzug der Erziehung in einer Stadt wie Leipzig, die doch für ein derartiges Unternehmen nicht eben sehr geeignet gewesen sein wird. Man kann sich kaum einen gröſseren Gegensatz zur Erziehung des Emil denken, und sehr viel Anklang scheint dieses Gellertsche Prinzip auch kaum gefunden zu haben, wenn er auch an jener Stelle versichert, es seien jetzt verschiedene Knaben in dieser Absicht in Leipzig; wenigstens findet man in späteren Jahren kaum eine Spur davon. Im Sinne Lockes muſste sich mit dieser Erziehung notwendigerweise eine Frühreife verbinden, und Gellert urteilt: 'Der Vorteil ist groſs. Sie (die jungen Herren) fangen etliche Jahre eher an zu leben und hören etliche Jahre eher auf, Kinder zu sein.' Auch die schwedische Gräfin klagt, sie wäre einige Jahre früher 'vernünftig'

[1]) Er nennt ihn auch Anführer, Führer, Aufseher, Informator.

[2]) Basedow, a. a. O. S. 563.

geworden, wenn ihr Vetter allein sie erzogen und nicht der Einfluſs von dessen Frau den seinigen durchkreuzt hätte (IV 196). Wieder ist Rousseau, sind aber auch die Philanthropinisten energische Gegner dieser ungesunden vorzeitigen Reife.[1])

Aber wir kehren zum Hofmeister zurück, der denn doch Gellerts Ideal zum Trotz auch in des Dichters Freundeskreis meist seinen Zögling zu Hause auf die Akademie vorbereitete (so V 165). Gellert malt sich zwischen dem Jüngling und seinem 'Führer' ein herzliches Verhältnis aus, wie jener diesem sein Herz entdeckt und sich zur Abwehr von Versuchungen und Gefahren Rats bei ihm erholt (IX 232 f.). Wo kein Hofmeister vorhanden ist, da treten Freunde oder Verwandte hilfreich an seine Stelle, wie Christianchen in der 'Betschwester' von ihrer älteren Freundin Lorchen und von der Frau des Herrn Ferdinand erzogen und gebildet werden soll. Gellert rühmt, daſs so öfter Kinder böser und schlechter Eltern durch rechtschaffene Hofmeister brave Menschen werden können (VII 98 f.); daſs der Fall auch umgekehrt eintreten könnte, das scheint ihm gar nicht in den Sinn zu kommen. Der ideale Hofmeister ist Herr R** in der 'Schwedischen Gräfin', ein Abbild des Dichters selbst; dieses Buch ist überhaupt der pädagogische Musterroman für Gellert, so sehr man sich heute über die widersinnige Mischung von Moral und Unmoral wundern mag, die in diesem Werk herrscht. Hier übergiebt auch Caroline ihren Sohn schon in seinen zartesten Jahren einem geschickten Manne zur Aufsicht und ruft erst den Dreizehnjährigen auf kurze Zeit zu sich, da sie ihren Tod nahe glaubt (IV 220). Die schwedische Gräfin ist — wir haben es oben schon gesehen — von ihrem Vetter erzogen. Aus dem ungeratenen Simon im 'Los in der Lotterie', der als 'Freigeist' möglichst abschreckend wirken soll, wäre nach des Verfassers Meinung gewiſs ein besserer Mensch geworden, wenn er nicht seinen Hofmeister fortgeschickt hätte (III 267).

Aber Gellert ahnt doch wenigstens etwas von dem reichen Segen des häuslichen Lebens auch für die Erziehung. Bildet der Informator seinen Zögling im Elternhause heran, dann sollen, wenn möglich, die Eltern dem Unterricht ihrer Kinder beiwohnen (VII 125). Leider aber thun das die wenigsten, und jener Bauer in der Erzählung 'Der Informator' ist eine löbliche Ausnahme, 'als obs die Pflicht der Väter wär' (I 220), meint ironisch der Dichter. Das Hauptthema dieser Erzählung ist die unwürdige Behandlung und elende Bezahlung, die dem Hofmeister gewöhnlich zu teil werden, und gegen die Gellert wieder im Bunde mit Locke (§ 90 ff.) und Basedow (a. a. O. S. 563) kämpft (vgl. VII 99). Für die Erziehung seines Kindes darf dem Vater nichts zu teuer sein, und jener Bauer ist mit Recht darüber aufgebracht, daſs der Informator nicht mehr Bezahlung verlangt als sein Groſsknecht erhält. Sein Edelmann freilich giebt 'für sein halb Dutzend Knaben Mit vielem Stolz kaum dreiſsig Gulden' (I 221). Gellert kennt die hohen Anforderungen, die das Amt

[1]) Für die Philantropinisten vgl. die 'Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens' IX (Locke) S. 439 f. Wien und Wolfenbüttel 1787. Wie die Frühreife der Zeit entsprach, dafür vgl. Schuller S. 12 f.



des Erziehers stellt, und er wünscht, daſs junge Leute von erfahrenen Hofmeistern auf den Akademien Rat und Unterricht für die Praxis erhielten (VII 100). So schweben ihm hier 'kleine Pflanzschulen' für Hofmeister vor, ein Urbild unserer pädagogischen Seminare an Universität und Gymnasium. Er selbst zog durch Vorlesungen über diesen Gegenstand Nachwuchs für diese verantwortungsvolle Stellung heran[1]); wie gesucht seine Schüler als Erzieher waren, haben wir oben gesehen (S. 226).

Schlägt Gellert bei der Erziehung den Einfluſs des Familienlebens gering an, so will er dagegen dem Säugling von der Mutter die erste Nahrung gereicht sehen. Der Kampf gegen die Ammen war in Lockes Erziehungstheorie enthalten gewesen, die Moralischen Wochenschriften hatten das Thema aufgegriffen, auch Basedow hatte gegen diese Vertreterinnen der Mutter geeifert (a. a. O. S. 530), und Rousseaus Zorn über sie ist bekannt. Gellert fürchtet von den Ammen 'sowohl Krankheiten der Seele als des Blutes' für die Kinder (VII 101 f.), und seinen Tartarenfürsten, der in Nachäffung europäischen Vorbildes befohlen hatte, alle Kinder Ammen zu übergeben, bedroht eine edle Frau mit dem Tode, wenn er ihr Kind von ihrer Brust risse (I 187 f.).

Mit Locke (§ 4) stellt Gellert das kräftige, gesunde Bauernkind dem Stadtkind zu dessen Nachteil gegenüber und fordert, man möge die Sitten des Landvolks allgemein bei der Erziehung von Kindern nachahmen (VII 102 f.). Gesunde körperliche Erziehung verlangt er mit seinen Vorgängern; die Fabel 'die Affen und die Bären' vergleicht die an Hitze und Frost gewöhnten, kräftigen jungen Bären mit der verweichlichten und verzärtelten Affenjugend und schlieſst mit der Moral:

> Was macht die Kinder siech? Vielleicht Natur und Zeit?
> Nein, mehr der Eltern Weichlichkeit.
> O Reicher, soll dein Kind gesund in Städten blühen,
> So zieh es in der Stadt, wie es die Dörfer ziehen. (I 270 f.)

Es ist anzuerkennen, daſs Gellert trotz ängstlicher Fürsorge für seinen eigenen, zarten Körper Einsicht genug besaſs, um sich dem sicheren Blick des Engländers unterzuordnen, der hier seine nationale Erziehung zu Ehren brachte. Wie Locke (§ 8. § 13) wünscht Basedow (a. a. O. S. 540 f.), wünscht Gellert einfache Kost, nicht zu viel Schlaf und ein hartes Lager, viel frische Luft, Leibesübungen, Gewöhnung an Unbilden der Witterung, nicht zu warme und nicht einengende Kleidung (VI 205 ff. VII 122 f.), 'das frische Wasser' und das 'gesunde Brot' (VII 102 f.) sind die beste Nahrung für Kinder. Auch seinen Studenten predigte er Mäſsigkeit und Sorge für Gesundheit und Körper, indem er sich auf sein eigenes Beispiel berief, aber auch ein schönes Lehrgedicht anerkennend nannte (VI 205 f.). Seines mäſsigen Lebens freut sich der Vater des schwedischen Grafen noch auf dem Sterbebett (IV 211).

Das heranwachsende Kind bekomme nur das beste Beispiel zu sehen

[1]) Auch der 'Nordische Aufseher' 1762 II S. 359 fordert Lehrer auf den Akademien, welche 'die schwere Kunst, Kinder zu unterrichten und zur Tugend anzuführen, ordentlich gleich anderen Wissenschaften vortrügen'. Ähnliches strebte auch Büsching an.



(VII 115). Locke hatte (§ 71) das herrliche Wort Juvenals 'maxima debetur pueris reverentia'[1]) als Richtschnur aufgestellt, und Gellert übersetzt es 'Man habe für den Knaben die höchste Ehrerbietung' (VII 131). Was Gellert über Sparsamkeit und Freigebigkeit und über Besserung der Fehler des Kindes vorbringt, hat er fast wörtlich Basedow entnommen, den er auch anführt als seinen Gewährsmann (VII 105 f.). Wenn Locke den Ehrgeiz der Kinder zu erregen sucht, so warnen Basedow sowohl wie Gellert davor, ihn zu sehr zu wecken, denn Eifersucht und Neid würden die Folge sein. Wohl will auch Basedow (a. a. O. S. 549) nebenher den Trieb zur Ehre stärken, aber die Hauptsache ist ihm das Trachten nach Ehre bei Gott, und das paſste in Gellerts Anschauung vortrefflich hinein. Er lehnt den Ehrgeiz vollständig ab, nach ihm sollen Kinder alles möglichst rühmlich und vollkommen thun, um dem Gebot des Allmächtigen nachzukommen, sein Wohlgefallen und die Liebe der Vernünftigen zu erwerben (VII 125 ff.). So knüpft er auch hier an die Religion an. Bei der Aufzählung unschädlicher Belohnungen stimmt Gellert wieder fast wörtlich mit der 'Praktischen Philosophie' überein, wo Werkzeuge, nützliche Bücher, vermehrte Freundlichkeit empfohlen werden. Locke nennt noch 'Ruhm und Ehrenzeichen', beide sucht man bei Gellert und Basedow vergebens, jener warnt sogar bei dieser Gelegenheit noch einmal ausdrücklich davor, den Ehrgeiz anzuspornen (VII 125). Auch die Strafen, die Basedow vorschlägt, übernimmt Gellert, 'Entziehung der Gewogenheit, den kleinen Kerker, den Hunger' empfiehlt er, aber alle Strafen sollen erst einige Zeit nach dem Fehltritt, nach Verrauchen des ersten Zornes, verhängt werden. Wirkliche Halsstarrigkeit will Gellert mit Locke, der sonst so sehr gegen die Anwendung der Rute eifert, mit der Rute bestrafen (VII 128 ff.). Bevor man das Kind aber straft, soll man versuchen, dem Kinde die 'Gründe und Vorstellungen von der Strafbarkeit des Bösen' beizubringen, und schämen soll es sich da am meisten, 'wo es die Vernunft am meisten befiehlt' (VII 129 f.). Da klingt also Lockes bekannter Rat, mit Kindern zu vernünfteln, wider.

Zu Dankbarkeit, Dienstfertigkeit, Treue, Verträglichkeit, Zufriedenheit, Bescheidenheit, Demut und Menschenfreundlichkeit will Gellert die Jugend erzogen sehen; das sind fast alles passive Tugenden, und der Mensch des 18. Jahrhunderts zeigt sich in ihm, wenn er von der Vaterlandsliebe, die man bei den Alten so rühme, sagt: 'was ist sie oft als eine parteiische und schwärmerische Hitze für die Ehre und den ewigen Namen ihrer Nation, zum Untergange der Freiheit und des Glücks andrer Völker? Wo ist die allgemeine Menschenliebe? Wo die Mildthätigkeit in der Tugendlehre der Alten?' (VI 52). Hier hätte sich Gellert Locke zum Muster nehmen können, dessen ganze Erziehung nationalen Charakter trägt und der von schlechter Jugendbildung den Verlust von virtue, ability, learning, courage fürchtet, die die Engländer wie kein andres

[1]) Das bezieht Basedow (a. a. O. S. 545) mit einem groben Miſsverständnis auf das Ceremoniell und wünscht, daſs die Kinder daran gewöhnt werden, dasselbe Ceremoniell, das die Eltern hohen Standespersonen gegenüber beobachten, jenen und ihren Aufsehern gegenüber zu zeigen.



Volk bis dahin ausgezeichnet hätten (§ 70). Und wieder wird ein Thema des 18. Jahrhunderts angeschlagen: der Roman zeigt eine glückliche Ehe zwischen der schwedischen Gräfin und dem Herrn R**, zwischen adliger Dame und bürgerlichem Mann, allerdings wohl das einzigemal, wo der zaghafte Gellert dieses Thema der 'Moralischen Wochenschriften' verwendet. Eine andere Mahnung dieser lehrhaften Litteratur hat dagegen Gellert sein ganzes Leben lang wiederholt und sich hierin mit Locke, Richardson und Basedow zusammengefunden, die freundliche Behandlung der Dienstboten; Fabeln, Roman und Lustspiele[1]) predigen sie dem Leser.

Wir möchten noch auf eines hinweisen. Es ist die schwere Aufgabe des Erziehers, auf die Individualität des heranwachsenden Knaben Rücksicht zu nehmen. Hier war Locke der Meister feiner Seelenkenntnis, der manch überraschend tiefen Blick in das Leben der jugendlichen Seele geworfen hatte. Er hatte insbesondere auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kind hingewiesen, wie es z. B. zwischen Vater und Sohn immer mehr freundschaftlicher Natur werden solle (§ 95 ff.). Ein Nachklang dieser feinen Beobachtung findet sich nur ein einzigesmal bei Gellert, in dem pädagogischen Musterbuch, zu dem es der Verfasser bestimmt hatte, hat der schwedische Graf in seinem Vater nach dessen Willen mehr den Freund als den Vater lieben gelernt (IV 201). Gelegentlich fehlt auch bei Gellert nicht der Hinweis auf die individuelle Behandlung der Kinder; er warnt davor, sie einfach so zu erziehen, wie man selbst erzogen ist, ohne Fähigkeiten und Neigungen zu erforschen (VII 106), aber von einer wirklichen Kenntnis des Kindergemütes und der Jugend findet sich kaum eine Spur. Gellert kannte ja wirklich aus eigener Erfahrung nur sentimentale junge Mädchen und fromme Studenten.

Wir wenden uns zum ersten Unterricht der Kinder, etwa bis zum fünften, sechsten Lebensjahr. Mit seinen Vorbildern lehrt Gellert, dafs er mehr Vergnügen als Arbeit sein soll, mehr sinnliches Spielwerk als trockene Unterweisung. Buchstaben lernen Kinder nicht aus Büchern, sondern man klebt sie auf Karten, Bilder und ähnliches, auch wird auf die Natur verwiesen, wo viel zu sehen ist, woran das Kind denken lernen kann (VII 106 ff.). Ganz wie Locke es betont, soll auch nach Gellert möglichst grofse Abwechselung in der Beschäftigung des Zöglings herrschen und Spielen und Lernen einander möglichst angenähert werden. Was die Kinder sehen und hören, soll ihnen genannt, oft wiederholt und so nach und nach eingeprägt werden; allmählich kann man dann zum Lesebuch übergehen, das erst Wörter, dann kleine Sätze, schliefslich Erzählungen, Fabeln, Briefe, moralische Regeln enthalte. Diese Sätze entnahm Gellert wörtlich Basedow (vgl. das Citat VII 107), nur die 'Fabeln', die in der Vorlage fehlen, fügte er ein. Denn hier war seiner Theorie nach der Platz für die Verwendbarkeit der Fabel im Unterricht. Übrigens fand auch Locke Äsops Fabeln vortrefflich geeignet, Kinder zu vergnügen und zu unterhalten, und ihnen, aber auch bejahrten Männern, Stoff zu nütz-

[1]) Vgl. Haynel, a. a. O. S. 54 f.

lichen Betrachtungen abzugeben (§ 156).[1]) Auch die Art, wie Frau von Beaumont faſsliche Sittensprüche in Fabeln und Erzählungen einkleidete, rühmte der Redner (VII 110). Diesen moralischen Regeln sollten sich dann 'die ersten Wahrheiten der Religion, die sich dem Verstande eines Kindes begreiflich machen lassen' (VII 107) anschlieſsen.

Damit kommen wir auf den Teil des Unterrichts zu sprechen, der für Gellert der wichtigste war, den Religionsunterricht. Sein Leben lang hat Gellert zwischen Orthodoxie, Pietismus und Rationalismus keine ganz klare Stellung gewonnen[2]); die Wertschätzung der heiligen Schrift verband ihn mit der Orthodoxie, das gläubige, lebendige Christentum fand er im Pietismus, und seine Freude an der Offenbarung Gottes in Natur- und Menschenleben, seine Neigung zu vernünftigem Denken muſsten ihn dem Rationalismus verbinden. In vielen seiner geistlichen Lieder spricht sich eine förmliche Vermeidung des Dogmas aus, und ihm war die christliche Religion die beste Sittenlehre, daher entsprach diese Religion durchaus der Vernunft. Diese praktisch rationalistische Anschauung spricht sich am schärfsten in der 'Schwedischen Gräfin' aus. Sie sagt von ihrem Vetter: 'Man glaube ja nicht, daſs er eine hohe und tiefsinnige Philosophie mit mir durchging. O nein, er brachte mir die Religion auf eine vernünftige Art bei und überführte mich von den groſsen Vorteilen der Tugend . .' (IV 196), und sie meint: 'Ich glaube auch gewiſs, daſs die Religion, wenn sie uns vernünftig und gründlich beigebracht wird, unsern Verstand eben so vortrefflich aufklären kann, als sie unser Herz verbessert' (IV 197). 'Viele Leute würden mehr Verstand zu den ordentlichen Geschäften des Berufs und zu einer guten Lebensart haben, wenn er durch den Unterricht der Religion wäre geschärft worden' (IV 197). Hier scheint also der Rationalismus zu herrschen, und in den 1756 gedruckten 'Betrachtungen über die Religion' heiſst es ähnlich 'Die Absicht der Religion besteht darin, daſs sie unsre falschen Begriffe reinigen, die Neigungen unsers Herzens bessern ... und sie und unsre Handlungen den Gesetzen der Vernunft und Tugend unterwerfen ... soll' (V 85). Etwas anders klingt das, was Gellert in den 'Moralischen Vorlesungen' für den Religionsunterricht in den ersten Jahren der Kindheit vorbringt, etwa bis zum zehnten oder zwölften Jahre (VII 117). Hier handelt es sich um Bildung des Verstandes und des Herzens beim Unterricht in der Religion, beides läuft nebeneinander her. Aus den Werken der Natur, aus der Schönheit und Vollendung der Welt lerne das Kind Gottes Güte und Heiligkeit empfinden[3]), vor allem aber werde die Religion geweckt durch das Leben des Erlösers, durch Beispiele aus der biblischen Geschichte und dem Leben frommer Männer, insbesondere des Paulus; denn das Privatleben frommer und weiser Leute erscheint

[1]) Dazu bemerkte Campe sehr richtig (Revisionswerk S. 459), daſs verschiedene Äsopische Fabeln weder der Fassungskraft der Kinder noch einer für sie geeigneten Sittenlehre entsprächen.

[2]) Frenzel, a. a. O. S. 16 ff.

[3]) Vgl. II 80 das dem Psalm nachgedichtete: 'Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre.'

ihm für die Jugend lehrreicher als das glänzende Leben der Groſsen[1]) (VII 115). So schlägt er hier die Brücke zur moralischen Auffassung aller Geschichte. Gellert protestiert gegen die Methode, durch trockene und langweilige Erklärung einer Glaubenslehre oder durch Auswendiglernen des Katechismus Religion zu lehren, jene Beispiele aus der Vergangenheit und Gegenwart sollen vielmehr zu praktischer Nacheiferung auffordern[2]), und das Leben Christi Ehrfurcht, Liebe und Gehorsam gegen Gott erwecken. An dieser Stelle citiert Gellert als Muster für solchen Unterricht die Anweisung, die der 'Nordische Aufseher' gegeben hatte (VII 114). Auch dieser wollte durch Beispiele aus Christi Leben Verstand und Herz bilden und nach Erkenntnis begierig machen, anderseits den Willen erregen und zum Gehorsam gegen Gott anleiten. Auch Locke und Basedow hatten ähnliches angestrebt. Wir haben hier also eine praktische, aber auch zum Herzen sprechende Tendenz, abgelehnt wird der Unterricht der Orthodoxie. Der Verstand ist freilich keineswegs ganz zurückgetreten, und der Rationalist kommt ganz deutlich auf der zweiten Stufe der Erziehung zu Worte. Hier soll der förmliche Unterricht beginnen und die Religion 'der Jugend zwar gründlich, aber darum nicht unverständlich, zwar in einer guten Ordnung, aber darum nicht in einem trocknen und tiefsinnigen Lehrgebäude' vorgetragen werden (VII 119). Richtige und würdige Begriffe von den Glaubenslehren muſs man sich machen, dann wird man die Religion als göttliche Weisheit verehren und lieben und in ihr den einzigen Weg zur wahren Glückseligkeit erkennen (VII 120). Aus dieser Kenntnis geht dann als schönste Frucht die Liebe zu Gott hervor 'die Wissenschaft der Seligkeit hat das mit allen menschlichen Künsten und Wissenschaften gemein, daſs sie zuerst mit dem Verstande gefaſst werden muſs, ehe sie durch die Anwendung unser wahres Eigentum wird' (V 86). Gellert citiert Young: 'Einen Gott erkennen, ist der Freude Anfang; einen Gott anbeten, ist der Freude Wachstum; einen Gott lieben, ist der Freude völlige Reife', und fügt hinzu: 'Ihn aber erkennen, und Empfindungen der Seele gegen ihn haben, die dieser Erkenntniſs gemäſs sind, und das thun, was diese Empfindungen uns empfehlen, dieses ist die Anbetung Gottes, das Wesen und das Glück der Religion' (VI 85). Vgl. VI 11; VII 9; VIII 352 u. ö. Dieses scheint uns der Kern der Anschauung Gellerts von Religion zu sein, erst die Erkenntnis, dann eine Liebe und zwar eine werkthätige Liebe. Ganz klar wird freilich seine Stellung nie, und es ist bezeichnend, daſs er für den religiösen Bildungsgang Mosheims Sittenlehre rühmt (IX 147), der ebensowenig wie er selbst einen ganz festen theologischen Standpunkt besaſs.[3])

[1]) 'Lehrreicher', ja, aber man darf mit Schuller a. a. O. S. 17 fragen, auch anziehender?

[2]) Vorbildlich wirkt auch der Tod wahrer Christen; er zeigt Ergebenheit, ja Freude, die köstliche Frucht frommen Lebenswandels. So wird der Tod frommer Männer gern beschrieben, in der Schwedischen Gräfin IV 74 ff. 340 f., so verwendet Cramer Gellerts eigenen Tod X 259—266(!). Abschreckend wirkt dagegen der Tod des Sünders und Freigeists IV 246 ff. Haynel, S. 52.

[3]) Vgl. Allgemeine deutsche Biographie XXII 397.

(Schluſs folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ÄSTICAMPIANS LEIPZIGER ABSCHIEDSREDE

Eines Tages im Sommersemester 1511 herrschte in den Höfen und Gängen und Räumen der Leipziger Universität grofse Aufregung. Am schwarzen Brett war ein Zettel angeschlagen, auf dem in lateinischer Sprache geschrieben stand: 'Johannes Ästicampianus, im Begriff, von hier fortzuziehen, wird nach seiner Sitte allen, die zu dieser Universität gehören, Vorgesetzten und Untergebenen, ein letztes Lebewohl sagen. Mögen alle sich einfinden, die nicht sowohl den Menschen — er ist ein Poet! — als die Wahrheit — sie ist göttlichen Wesens! — lieben und verehren. Heute Nachmittag 2 Uhr im Auditorium maximum.'

Der Mann, der dies geschrieben, hiefs eigentlich Johannes Rack, hatte aber seinen Familiennamen in Ragius latinisiert und nannte sich dazu nach seinem Geburtsorte Sommerfeld in der Neumark Ästicampianus.[1]) Er gehört zu den vagabundierenden Humanisten seiner Zeit, ein Geistesverwandter des grofsen Ulrich von Hutten. Er war ungemein fleifsig und strebsam und gründlich gelehrt, doch alles andere als ein Stubenhocker; ein gut Teil der Welt hatte er mit offenen Sinnen und reichem Gewinn für sein Innenleben durchwandert. Er war begeistert für die neu entdeckte Antike, doch bewahrte er sich sein gut deutsches Herz — wie werden die Jünglinge gelauscht haben, wenn er ihnen des Tacitus Germania interpretierte! Ein stolzer Freimut, der in herausfordernde Keckheit umschlagen konnte, gab seinen Reden etwas Hinreifsendes, — aber nie verfiel er in ordinäres Witzeln und Schimpfen. Im Wintersemester 1507/8 wurde er in Leipzig immatrikuliert: dns. Iohannes Esticampianus, professor rhetorice artis et poeta laureatus. Aus der im folgenden mitgeteilten Rede erhellt, mit welchem Eifer er sich seinem Berufe und seinen Studien widmete. Doch wurde ihm seine Wirksamkeit sehr bald verleidet durch die kleinlich-gehässigen Intriguen, mit denen ihn die alten, zähe an der mittelalterlichen sterilen Scholastik hangenden Professoren verfolgten; sie sahen in ihm einen frechen Eindringling und Revolutionär. Sie schlossen ihm die Hörsäle zu, beauftragten andere mit Abhaltung der Vorlesungen, die auf ihn fielen, hetzten die Studenten gegen ihn auf, verdächtigten ihn beim Herzog Georg, bis dieser ihm seine Huld entzog, kurz, quälten ihn auf alle Weise, bis er sich entschlofs, freiwillig zu weichen. Vorher aber wollte er mit seinen Feinden und Neidern noch Abrechnung halten und ihnen in seiner Abschiedsrede nach Herzenslust die Wahrheit sagen. Diese ist uns glücklicherweise erhalten.[1]) Sie ist

---

[1]) Von dem sehr dürftigen Artikel der Allgemeinen deutschen Biographie (I 133) ist zurückzuverweisen auf Böcking, Hutteni operum supplementum II 293 ff., der wieder auf Jo. Alb. Fabricius, Bibliotheca Latina mediae et infimae aetatis VI 198 ff. zurückgeht. Vgl. ferner Enders, Luthers Briefwechsel I 126 Anm. 5. II 61 Anm. 2. Seidemann, Die Leipziger Disputation S. 16. Straufs, Ulrich von Hutten, Register s. v. Krause, Helius Eobanus Hessus I 111 ff. Vor allem G. Bauch, Archiv für Litteraturgeschichte XII 321 ff. XIII 1 ff., Zeitschrift für Kirchengeschichte XVIII 396 f., Geschichte des Leipziger Frühhumanismus (Beihefte zum Centralblatt für Bibliothekswesen XXII) S. 172 ff.

[1]) Fehlerhaft gedruckt aus einer E. S. Cyprian gehörenden Handschrift in einer schwer zugänglichen Gelegenheitsschrift: De Ioanne Rhagio Aesticampiano . . . praeside M. Daniele Fidlero . . . ad diem XXIII Maji MDCCIII publice disputabitur H. L. Q. C. In Abschrift Stephan Roths findet sie sich im Cod. XXIV. VII. 3 fol. 50ᵃ—52ᵃ der Zwickauer Ratsbibliothek. Dieser Text ist im folgenden zu Grunde gelegt. — Varianten: S. 1 Z. 2 nach orationem: quandam (am Rande: aliquam); Z. 7 statt veri: viri; Z. 10 statt etiam: mihi; Z. 11 st. praesens: enim; Z. 26 st. nobis: mihi; Z. 27 st. labor pene: laborque (a. R. dazu: pene); vos —; S. 2 Z. 1 st. tum: cum;

ein wahres Muster humanistischer Beredsamkeit: schön und stolz und kraftvoll ist die Sprache, besonders köstlich aber die Ironie, mit der er im dritten Teile — übrigens durchgehends in anständigem, mafsvollem Tone — gegen seine Widersacher loszieht. Feige und erbärmlich, wie ihre ganze Kampfesweise, war ihre Antwort: sie relegierten ihn auf zehn Jahre. Was kümmerte ihn das? Als Sieger, als Triumphator zog er von dannen. Seine Rede aber kursierte mit der Überschrift: 'O Wahrheit, wie bist du den Sterblichen verhafst!' unter der Leipziger Studentenschaft und drang gewifs auch in weitere Kreise. Es verlohnt sich, sie aus dem Staube der Vergessenheit hervorzuholen.

'Erwartet nicht von mir, deutsche Männer, eine wohlgesetzte, kurzweilige und eure Ohren, wie es vordem oft der Fall war, sanft und angenehm kitzelnde Rede! Die Tag für Tag sich wiederholende Quälerei, durch die ich hier beinahe aufgerieben bin, hat mir all meine gute Laune zerstört. Hört euch vielmehr eine kunstlose und tapfere und wahre Rede aufmerksam an, die euch, die ihr Freunde der Wahrheit seid, sicher mehr interessieren wird, zumal da ihr das, was ich sagen will, selbst mit angesehen und mit angehört habt — darum kann ich mich auch kurz fassen — die mir zur Verfügung stehende Zeit gestattet so wie so keine wortreichen Herzensergiefsungen. Ich will euch also, wenn ihr mich gütigst anhören wollt, kurz das erklären, was einigen, die weder meine wissenschaftlichen Grundsätze, noch meine guten Absichten der Universität gegenüber kennen, als unklar oder geradezu sinn- und zwecklos erschienen ist. Zuerst werde ich reden von der Mühe, die ich während fast dreier Jahre auf die Unterweisung sehr vieler von euch verwendet habe. Darauf will ich über die Schriftsteller, über die ich in dieser Zeit teils privatim, teils publice Vorlesungen gehalten habe, Heerschau halten, zuletzt aber denen, die mich verfolgt und meine ehrlichen wissenschaftlichen Bestrebungen mit List und Gewalt gehindert haben, danken — zunächst mit Worten, wenn sich Gelegenheit bietet, auch — und zwar gehörig — mit der That, wogegen ich denjenigen, die mit Interesse und Gewinn mich gehört und mit Achtung und Liebe mir begegnet sind, blofs Dank sagen kann, — den Dank mit der That abzustatten, ist mir jetzo nicht mehr vergönnt; denn ich mufs von hinnen ziehen, da ihr es so wollt, und zwar sogleich.

Es ist, deutsche Männer und Jünglinge, immer mein höchstes Bestreben und unausgesetztes Bemühen gewesen, euch alle, die ihr, um zu lernen, euch an mich wandtet, gewissenhaft und recht zu unterrichten und seiner Zeit als wissenschaftlich und zugleich moralisch reife Männer zu entlassen, damit ihr euch zur Ehre, euren Vätern zum Gewinn, der christlichen Religion zur Zierde leben und wirken könntet. Um dies gut und richtig leisten zu können, habe ich Länder und Meere durchreist, Tage und Nächte durchwacht, mein Ver-

---

Z. 6 st. animi: animę; Z. 7 st. pestem: pestes; Z. 8 st. laboriose: laboriosas; Z. 10 st. ut (moribus): et (moribus); Z. 12 st. cum: tum; Z. 15 st. victui: victum; Z. 17 st. famae gratia: vanae gloriae; Z. 21 semper —; sint —; Z. 22 st. nobis: mihi; Z. 35 u. S. 3 Z. 1 heifst hier: qui sunt de homine, de celo, de animalibus domesticis ac feris, de auibus, de insectis et peregrinis, patrijs arboribus; Z. 2 st. omniaque; omnia; st. strenue: secure; Z. 4 st. commentariola: commentaria; Z. 5 st. commodo: commodato; Z. 6 eam corrigiert in iam; Z. 15 st. laboris: laborum; Z. 16 st. et privatim: ad primam; Z. 17 st. pertexerim: perrexerim (a. R.: prouexerim); Z. 19 st. animarum: animorum; Z. 20 st. eandem: eam (a. R.: cum); st. propalamque: palamque; Z. 23 st. nihil: nihilque; Z. 25 st. antiquiorum: antiquorum; Z. 26 st. picti: depicti; vor dicta: siue lepida; Z. 27 st. rei: res; Z. 29 st. vel: ne; Z. 30 non —; Z. 31 nach Horatii: venusini; S. 4 Z. 3 vor mecum: domi; Z. 8 st. triumphos: triumphosque; Z. 14 vor ei: hoc; Z. 15 sit —; Z. 18 mihi —; Z. 23 st. cum: tum; Z. 26 st. alibi: aliubi; vor nihil: et; Z. 27 st. iam: ergo; st. bono: loco; S. 5 Z. 7 st. quo: quod; Z. 12 st. his: iis; Z. 14 st. persequuti: prosecuti; Z. 16 nach praecluserunt: vel alios lectores subornarunt; Z. 21 heifst hier: illos numerare non est necesse; Z. 24 aiunt auditores se velle; Z. 27 Sunt Theologi, Theologi certe, Theologi sunt, et docti et probi viri, qui . . .; Z. 33 st. etiam: iam; Z. 34 st. tamen: tu; Z. 35 st. vobis: nobis; S. 6 Z. 3 vel —; Z. 9 loco —; Z. 11 st. civitas: grauitas; Z. 13 st. tutari: curare; Z. 16 autem —; Z. 19 saepius —; Z. 22 st. Sed: sese (a. R.: seque); Z. 24 st. possent: possunt; Z. 27 st. quia: secundum quod; Z. 34 st. recte: recta; st. insulsis: multis; S. 7 Z. 1 st. non: nunc; Z. 3 st. vos: vobis; Z. 4 st. repellitis illud: repellimur (a. R. dazu: alio); Z. 6 st. eloquentum: id est eloquentiam; Z. 8 st. Nam: Atque; der Schlufs (Z. 13 ff.) heifst hier: Inculti ergo ieiunique uiuatis, fede atque inglorii: quid (lies quod) inuitus ominor: moriemini. Sed . . .; Z. 19 st. languidissimae: languissime (?); Z. 21 nach amen: Valete feliciter Et pro viatore Esticampiano deum pie ac assidue orate. Darunter: Invitatio eiusdem. S. Fidler S. XV n. ****. Hier noch am Ende: hodie hora 2 in maximo auditorio.

mögen verbraucht, Gesellschaften gemieden, Freundschaften mir vom Leibe gehalten, Gefahren des Leibes und der Seele bestanden, Vergnügungen, denen andere fast die ganze Jugend weihen, als mühselige Pest für die Seele mir versagt und ihnen für immer den Krieg erklärt, nicht zwar aus einer natürlichen Antipathie (denn jeden reifst seine Begierde fort[1])), sondern nur, um dem Vaterlande zu nützen und zur Ausbildung eurer Talente und Charaktere mein Scherflein beizutragen. Eine Zeit lang habe ich täglich vier Stunden Kolleg gelesen, während ich zugleich andere teils zum Repetieren und Einprägen, teils zur Präparation und zum Verseschmieden verwandte, so dafs kaum etwas Zeit zum Essen, Trinken, Schlafen und zu Freundesbesuchen übrig blieb. Ihr wifst es alle, dafs ich das gethan habe, nicht, um irgendwie Geld oder eitle Ehre einzuheimsen (beides ist in sehr bescheidenem Mafse mir eigen), sondern aus Eifer, um euch und um mich um das Vaterland verdient zu machen. Wie viel Jünglinge aber und auch ältere Männer ich durch meine fleifsige Arbeit wissenschaftlich und sittlich gefördert habe, müfst auch ihr wissen, da ihr sie gesehen und gehört habt.

Was nun die traktierten Autoren betrifft — das war ja der zweite Teil meiner Rede — so habe ich euch — und zwar in beispiellos kurzer Zeit — diejenigen erklärt, die eben jene doppelte Förderung euch bringen konnten: die weisesten und moralischsten, die Hellas und Rom je gehabt hat. Um nun alle meine Kollegien aufzuzählen, so habe ich erstlich jenen grofsen Brief des älteren Plinius an Titus Vespasian, mit dem er seine Historia naturalis einleitet, publice und gratis gelesen.[2]) Wer den recht verstanden hat, dem ist der Weg gebahnt zum Eindringen in die tiefsten Geheimnisse der Schöpfung. Nicht zufrieden damit, habe ich aber auch das Werk selbst in Angriff genommen und alles darin mit Lust und Liebe erklärt und bewiesen, und zwar so gründlich, dafs nicht nur die, welche mein Kolleg gehört, sondern auch andere, die sich von diesen meine Erklärungen und Textverbesserungen geborgt und abgeschrieben haben, das Werk verstehen und ihren Schülern ohne Anstofs vortragen können. Dank meiner gewissenhaften Arbeit haben sie es so herrlich weit gebracht, dafs sie aus diesem

[1]) Verg. Eclog. II 65.

[2]) Bauch, Archiv XIII S. 12 Anm. 4. Leipziger Frühhumanismus S. 175.

Schriftsteller, den ganz Deutschland vor mir kaum vom Hörensagen gekannt, geschweige gelesen hatte, reichsten und glänzendsten Gewinn zogen. Trotzdem haben sie mir mit schwärzestem Undank gelohnt. Doch mögen sie selbst zusehen! Vorher habe ich von des Titus Livius Ab urbe condita historia drei Dekaden bis zu Ende durchgenommen, dann die erste repetiert und endlich das Ganze überflogen. Was soll ich die Komödien des Plautus aufzählen? Es giebt nichts Liebenswürdigeres, nichts Geistreicheres und zugleich Beredteres. In ihnen wird uns ein farbengesättigtes Bild gegeben von der bald kärglichen, bald üppigen Lebenshaltung der Alten und von ihren reinen, unverdorbenen Sitten; bald zierliche, bald bescheidene, bald leichtfertige Reden klingen an unser Ohr; was dem privaten und öffentlichen Leben frommt und was nicht, ist vollauf gezeigt. Und dabei trägt die ganze Sprache ein so echt lateinisches Kolorit, — selbst die Musen, wenn sie Lateinisch reden wollten, könnten sich nicht passender und feiner ausdrücken. Ich schweige von den Gedichten des Venusiners Horaz, die sich ganz vorzüglich zur Einführung der Studierenden in die klassische Lyrik, aber auch in die christliche Hymnik eignen. Ich übergehe die Äneide Vergils, in der das thätige und beschauliche Leben — die Entdeckung ist von mir — allegorisch dargestellt ist. Ich erwähne auch nicht die Rhetorik des Martianus Capella, — ich habe den unglückseligen Einfall gehabt, sie drucken zu lassen, und hab sie noch zu Hause.[1]) Ich übergehe auch die Briefe Ciceros, seine drei Bücher De officiis, De oratore und drei seiner Reden. Beinahe aber hätte ich den Tacitus vergessen. Er hat euch eurer Vorfahren Ursprung, Lebensweise, Waffen, Sitten, Gesetze, Feierlichkeiten, Siege und Triumphe offenbart, hat euch in euer Vaterland, dem ihr entfremdet waret, als wenn ihr daraus verbannt wäret, zurückgeführt.[2]) Die Briefe des Hiero-

[1]) Vgl. Bauch, Archiv X 428. XIII 14 Anm. 1. Drucke von Frankfurt a. O. Centralblatt für Bibliothekswesen XV S. 251 Nr. 12. Leipziger Frühhumanismus S. 176. Auf dem Titelblatt des Zwickauer Exemplars (IV. IX 40,) steht folgende Bemerkung von Stephan Roths Hand: donum M. Georgij heltis a Forchhaim (vgl. G. Kawerau, Der Briefwechsel des Justus Jonas I 186) praeceptoris mei Chariss. anno M. D. XX.

[2]) Vgl. Bauch, Archiv XIII 13 Anm. 2. Leipziger Frühhumanismus S. 176. Ferner diese Jahrbücher 1899 S. 117 f. und Mitteilungen des Altertumsvereins für Zwickau VI S. 30.

nymus [1]) übergehe ich absichtlich, denn dieser Schriftsteller ist zu grofs und erhaben, als dafs er mit den andern von mir aufgezählten auf eine Linie gerückt werden könnte. Denn er legt jedem Menschen nach seinem Stande die menschlichen und göttlichen Tugenden mit freundlicher Bestimmtheit ans Herz und prägt sie ihm mit der hinreifsenden Wucht und überströmenden Fülle seiner Rede ein, so dafs es geradezu ein Frevel wäre, für den Christen zumal, seinen Ermahnungen und Belehrungen nicht Folge zu leisten und sein Leben nicht so einzurichten, dafs es Gott wohlgefällig und den Menschen nützlich sei. Aufserdem hatte ich die leuchtenden Nächte des Aulus Gellius, das fleifsige Werk Priscians und die vier Bücher Augustins De doctrina Christiana in Arbeit, — letztere gedachte ich dieses Jahr, so Gott es gewollt, der Herzog den Gehalt gespendet und die Universität mir einen Hörsal überlassen hätte, zu Nutz und Frommen der Studenten vorzutragen, aber die Menschen und wohl auch Gott haben es anders gewollt.

Nun komme ich zum Danksagen, dem dritten Teil meiner Rede, — dem schwierigsten zugleich wegen der verschiedenen Personen, die jetzt mich hören, als auch wegen ihrer verschiedenen Gesinnungen. Wie ich in dieser mifslichen Lage mich benehmen soll, weifs ich nicht. Denn wenn ich überhaupt nicht danke, beleidige ich Gott, den Schöpfer aller Dinge, und die Menschen, die sich um mich wohl verdient gemacht haben. Wenn ich aber danke, bestärke ich diejenigen, welche mich schlecht behandelt haben, und die Undankbaren in ihrer Verstocktheit und Perfidie, — denn niemand legt Fehler ab, die von jemandem mit vollem Munde gelobt werden. Nun, ich werde so lavieren, dafs niemand, aufser er ist ein Wahrheitsfeind, von hier unbedankt nach Hause geht. Ich hege und sage Dank dem ewigen Gott, der mich so lange hat heil und gesund hier wirken lassen, dem Herzog Georg, der mir seine Güte bewiesen hat, — o dafs er sie doch, wie es scheinen wollte, gekrönt hätte! — dann hätte Ästicampian nicht vergebens hier so viel Geld verbraucht und euch mit eitler Hoffnung genasführt! — den Bürgern, die mich beherbergt und beköstigt haben. Insbesondere aber danke ich — denn man soll ja beten für die, die uns verfolgen und schmähen, um so mehr also ihnen danken — danke ich denen, die mich mit Hafs und Neid verfolgt, die mir mein Amt mifsgönnt, mich nie eingeladen, nie angeredet, die mir die Hörsäle verschlossen oder ihre Schüler abgehalten haben, bei mir zu hören, oder andere mit der betr. Vorlesung beauftragt haben. Das habe **ich nicht** verschuldet, denn niemanden habe ich gereizt, niemandem geschadet, sondern ihre ureigene Natur und längst eingerissene und eingerostete verkehrte Gewohnheit und ihr böser Wille hat sie dazu getrieben. Wer sie sind? — ich brauche sie nicht aufzuzählen. Sie wissen es, und die meisten von euch kennen sie. Aber wer murmelt da unter euch, er kenne sie nicht, die die Poeten nicht leiden könnten? Du da? Dich meine ich, der du da sitzt! Du willst sie nicht kennen? — Die Zuhörer sagen: Ja. — Nun, es sind die vier Fakultäten. Namen! sagst du? Nenne sie auf der Stelle! — ? — Es sind die Theologen, die der Poeten Gedichte ebenso hassen wie die Sünden der Pharisäer, — gelehrte Herren und Biedermänner — wer wollte das leugnen? Aber sage mir doch, warum sie Zöllner und Sünder zu ihren Schmäusen rufen, die Poeten aber zu ihren steif-feierlichen Frühstücken niemals einladen? Fürchten sie, diese möchten einen zu guten Appetit entwickeln? Ach, was sollten sie essen? Poeten leben von Hülsenfrüchten und aufgebackenem Brot. — Aber wir wollen sie, wenn du willst, ungeschoren lassen, damit sie nicht gereizt uns zürnen und uns schlecht behandeln, denn sie haben die Gewalt, freizulassen und ans Kreuz zu schlagen, wen sie wollen. — Ferner die Juristen. Sie wissen, wie man recht handeln soll, handeln selbst aber selten so, einen oder den andern ausgenommen; den Poeten, der ihre Schüler nicht Ammenmärchen, wie sie sie auf klägliche Weise vortragen, lehrt, sondern sie zum Verständnis der Gesetze anleitet, lassen sie nicht in ihr Auditorium, sondern chicanieren ihn, — denn auch sie können freisprechen und verdammen. — Es folgen die Mediziner. Sie haben den Poeten freilich eingeladen, aber nicht aus Freundlichkeit, sondern aus blofser Prahlsucht, um ihm ihre 'Überlegenheit' zu beweisen. Als ob unsere hochheilige Poesie der schmierigen und giftmischerischen Medizin die Schleppe nachzutragen hätte! Die gestrengen Römer haben die Poesie immer, jene Kunst der Griechlein nie aus-

[1]) Vgl. Bauch, Archiv XIII 7 Anm. 3. Leipziger Frühhumanismus S. 174. G. Kawerau, Hieronymus Emser, Halle 1898, S. 24 u. Anm. 56. — Seit der berühmten Hieronymusausgabe des Erasmus (Panzer, Annales typographici VI S. 194 Nr. 143) stand dieser Kirchenvater bei den Humanisten in hohen Ehren.

geübt! — Aber auch sie lasse ich, die den Poeten mit ihren Tränkchen gesund machen oder auch zum Orcus hinunterschicken können. — Bleiben die Philosophen übrig. Sie haben mich teils wohlwollend angehört, teils mit wohlfeiler Ignorierung bedacht, — diese letzteren sind freilich in erdrückender Majorität. Doch dank ich ihnen allen, teils, weil sie mich doch einmal wenigstens zu einem Frühstück eingeladen, teils weil sie durch ihren Neid und ihre Verkleinerungssucht mich zu untadeligem Lebenswandel und mannhafter Rede getrieben haben. — Nachdem ich aber denen gedankt, die es nach ihrem Thun nicht verdient haben, will ich nunmehr denen Dank sagen, die es verdient haben nach ihrer Gesinnung und ihrem Thun, — ich meine die Männer und Studenten, die mich von Herzen lieben und mit ihrem Hab und Gut nötigenfalls unterstützen würden. Sie sollen des eingedenk bleiben, dafs sie es meiner Sorge und Arbeit zu danken haben, wenn sie soweit ausgebildet sind, dafs sie nun auch andere hier und anderswo unterrichten können. Sie sollen überzeugt sein, dafs ich, wohin ich nur immer ziehe und wo ich bleibe, ihnen mit Rat und That, schliefslich auch mit Geldmitteln zur Seite stehen werde. Denn ich mufs von hier weichen, wie die Schrift sagt: Wenn sie euch verfolgen in dieser Stadt, flieht in eine andere! [1]) Und zwar werde ich gezwungen, von hier fortzuziehen, nicht etwa wegen angeborener geistiger Impotenz oder schandbarer Gesinnung (solche Anklagen bringen die Heuchler ja sonst gegen die Poeten vor) — in beiden Beziehungen habe ich reichlich Gegenbeweise gegeben — sondern unr wegen der Mifsgunst und Bosheit einiger, die euch, edle Kommilitonen, terrorisieren, gierig ausplündern und von dem Wege zur wahren Redekunst und von der Norm geziemenden Lebenswandels durch ihre blöden Gespräche und üppigen Schmausereien abzuziehen suchen. Auf sie könnte man, wenn sie nicht hier wären, das Schriftwort [1]) mit geringen Änderungen anwenden: Euch mufste zuerst das Wort des Lateins gepredigt werden, aber weil ihr es zurückweist und euch der römischen Beredsamkeit unwert erzeigt, siehe, so wende ich mich zu den benachbarten und barbarischen Völkern.

Wen von den Poeten, die, um euch eine feinere Bildung zu bringen, gleichsam vom Himmel zu euch herabgeschickt worden sind, haben euere Väter nicht vertrieben, habt ihr nicht verspottet? Um aus vielen wenige herauszugreifen: Conrad Celtes habt ihr fast wie einen Feind verjagt [2]), Hermann von dem Busche lange hin- und hergequält und dann vertrieben [3]), auch Johannes Ästicampian habt ihr mit Intriguen aller Art befehdet und werft ihn nun endlich hinaus. Welcher Poet wird schliefslich noch zu euch kommen?! Keiner, beim Hercules, keiner, zu dessen Ohren je die Kunde von euerer — Tugendhaftigkeit dringt! In Unkultur und geistiger Hungersnot werdet ihr leben, schmachvoll und ruhmlos — ungern sage ichs voraus — werdet ihr sterben. Indes — das wollte ich eigentlich nicht sagen; der gerechte Schmerz und der glühende Eifer für die Wahrheit hat mir diese Worte entrungen. Habt drum Nachsicht, deutsche Männer, mit meinem gerechten Schmerz und gebt der Wahrheit nur ein klein wenig Raum, damit Gott der Allmächtige euch euere Sünden verzeihe! Amen! Lebt wohl und legt allzeit fromme Fürbitte ein bei Gott für Ästicampian, der wieder zum Wanderstab greift!'

[1]) Matth. 10, 23.

[1]) Act. 13, 46.

[2]) Bauch, Leipziger Frühhumanismus S. 20.

[3]) Ebd. S. 169.

Otto Clemen.

GELLERTS PÄDAGOGISCHE WIRKSAMKEIT

Von Woldemar Haynel

(Schlufs)

Aus der Unklarheit seiner theologischen Stellung ging als segensreiche Frucht Gellerts versöhnliche Duldsamkeit hervor. An der Hochschule des altlutherischen Landes freute er sich der Übereinstimmung mit Lehrern der reformierten Kirche wie Saurin und Sack, seiner Betschwester ist dagegen ein calvinischer Priester ein Abscheu (III 165); der Roman vereint Protestanten, Katholiken und Juden in Freundschaft, ja Verwandtschaft. Nur den Deismus hafste er, so gut er es verstand zu hassen, die Freigeisterei war ihm die gröfste Sünde, und er besafs keine Spur von Verständnis für jene Richtung, ebensowenig wie die Moralischen Wochenschriften und sein gesamter Freundeskreis. In Erzählungen, Lehrgedichten, Lustspielen und Vorlesungen eiferte er gegen die Freigeisterei.

Geschichte und Geographie sind ihm eigentlich nur Anhängsel der Religion, der Unterricht in jenen Fächern nur eine Unterstützung des Religionsunterrichts. Bossuets Einleitung in die Geschichte der Welt und Religion ist mit der Fortsetzung von Cramer das Werk, das zu rühmen und zu empfehlen er nicht müde wird (VII 118 u. ö.). Die Geschichte ist ihm 'moralisch betrachtet' — und er betrachtet immer moralisch — 'ein Commentarius über den Menschen, über seine Weisheit und Thorheit, über seine Tugenden und Laster, über sein Glück und Unglück.' Die grofsen Männer der Historie interessieren ihn nur, weil sie zeigen, wie wenig sie ausgerichtet haben, wenn sie nicht religiös und fromm gesinnt waren; ihn lehrt die Geschichte Liebe zur Tugend und Abscheu vor dem Bösen und bietet der Nachwelt 'die nützlichsten Regeln des Verhaltens im bürgerlichen Leben' (VII 16). In diesem Sinne soll sich auch der historische Unterricht bewegen; kein Wunder, dafs ihm, dem der Sinn für historische Gröfse so gut wie Patriotismus abgeht, Lebensbeschreibungen grofser Männer lieber sind, wenn sie sie im Privatleben, in der Familie, als wenn sie sie im Glanze der Macht ihrer glänzenden Throne und der ersiegten Lorbeerkränze zeigen (VI 153). Man mag zugeben, dafs es um die Zeit Gellerts wenig historisches Verständnis gab, das nicht ins Moralische hinüberspielte, dafs das Sachsen seiner Tage wenig Vaterlandsliebe wecken konnte, ihm fehlte doch auch das Verständnis für alle menschliche Gröfse,

wenn er 'einen rechtschaffenen Antonin, der doch noch lange kein Christ war' über einen 'freigeisterischen König' mit seinem Unglauben — gemeint ist natürlich Friedrich der Grofse — stellt (VI 62).

Wie hier auf dem Felde der Geschichte alles durch die Brille übelen Moralisierens betrachtet wird, so ist's nicht besser mit der Geographie bestellt. Ordnung und Schönheit der Natur schärfen den Verstand, platt nach Nutzen und Zweck zählt der Redner ähnlich wie Brockes Vorzüge von Weltmeeren und Seen[1]), Pflanzen und Tieren (Geographie und Naturkunde werden zu einem Gebiet vereinigt) auf (VII 24 ff.). Die blofse Kenntnis der Naturlehre reicht nicht aus, 'dadurch wird der Knabe nicht gebessert'. So wird die Vollkommenheitstheorie, lediglich um Eindrücke der Religion hervorzurufen, benutzt, und der Moralprofessor klagt, dafs die wenigsten Lehrmeister dieses vortreffliche Mittel zur Beförderung der Tugend benutzen (VII 118).

Die religiöse Grundstimmung Gellerts beeinflufste auch sein Verhältnis zum klassischen Altertum. Freilich hat er antike Autoren viel gelesen, insbesondere schätzte er Cicero, daneben auch Plato, Xenophon, Theophrast, Cebes, Epictet, Antonin, Seneca. Sie sind ihm einmal 'ehrwürdige Überreste der gesunden Vernunft', anderseits aber 'Beweise von der Schwäche der Vernunft, wenn sie von keiner Offenbarung unterstützet wird' (VI 175). Und darin eben liegt das Entscheidende für Gellert; die stoische Sittenlehre ist zwar prächtig, aber sie 'bläht das kranke Herz auf und schmeichelt ihm' (VI 176)[2]), und stolz darauf, wie herrlich weit wir's gebracht haben, sagt er 'gleichwohl weifs in unsern Tagen das geringste Dorf mehr von dem Einigen Gott und den Pflichten des Menschen, ... als Athen und Rom wufsten' (VI 23). Er erkennt hauptsächlich formale Gründe für das Studium der Alten an, es ist 'zum Geschmack notwendig' (X 179), die Alten sind 'unsere Lehrmeister in der Kunst zu denken und sich auszudrücken' (VI 53), er rühmt sie wegen 'ihrer meisterhaften Geschicklichkeit schön zu denken und zu schreiben' (X 179), aber sie 'erniedrigen die Moral der Religion' (X 180). So ist ihm Ovid schön, aber unreif, und er hat ihn nie ganz gelesen (X 179), und der Moralprofessor ruft entsetzt: 'Hörte (Rom) auf, fremden Königen mit einem schnöden Stolze zu begegnen? .... besiegte Heerführer, ja zuweilen sogar Könige zu ermorden; und an grausamen Schauspielen, wo Menschenblut zur Lust vergossen war, sich zu ergötzen?' (VI 55). Er unterläfst es leider, sich auch in der Geschichte christlicher Völker nach derartigen Schandthaten und Unsitten zu erkundigen. 1767 erhielt Gellert den Befehl, vor seinem Kurfürsten, der sich zu wiederholten Malen eine moralische Vorlesung von ihm halten liefs, über den Vorzug der Alten vor den Neuern in den schönen Wissenschaften zu sprechen. Zögernd und im Grunde nur, weil alle andern es thun, giebt er da den Alten zwar im all-

[1]) Von den Bergen weifs er noch, dafs sie dazu dienen, die Aussicht angenehmer zu machen, die ohne sie allzu einförmig sein würde! (VII 24).

[2]) Die Erzählung 'Epictet' verspottet das Ungereimte der Lehre dieses Philosophen I 181 f. 'Und willst du stets zufrieden sein: So bilde dir erhaben ein, Lust sei nicht Lust und Pein nicht Pein', meint der Dichter ironisch.



gemeinen den Vorzug — das Gegenteil zu erklären wäre kaum erlaubt gewesen —, aber er weist doch schon auf Molières Lustspiele, auf Richardson und das rührende Lustspiel hin als Schöpfungen, wie sie bei den Alten gar nicht oder weniger vollendet gefunden würden. Die christliche Religion könne ebensogut grofse Redner bilden wie die heidnische Beredsamkeit (V 187 ff.). Homer ist zwar des Witzes Fürst (VI 49) und unsterblich (III 424), aber 'unsterblicher bei Christen' ist — Richardson (III 424); seine eigenen geistlichen Oden und Lieder vergleicht er mit Pindar nach dem Mafs der Nützlichkeit (IX 7), und Cicero wird als Beispiel eitler Selbstgefälligkeit verwandt (I 228 f.) in der Erzählung 'Der gehoffte Ruhm'. Es soll freilich nicht vergessen werden, dafs er für die Musterbibliothek des Fräuleins von Schönfeld auch Winckelmanns 'Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst', 'ein schönes Werk zum Geschmack in der Malerei'[1]), empfiehlt, aber im ganzen wird man zusammenfassen dürfen, dafs Gellert bei der antiken Litteratur lediglich formale Schulung und Geschmacksbildung suchte, dafs er für den ewigen Inhalt ihrer Musterwerke — schon die oben citierte, oft wiederholte Auswahl zeigt das — keine Spur von Verständnis besafs. Von dem anhebenden Geiste des Neuhumanismus ist bei ihm nichts zu finden, und er wufste doch von Gesner und war mit Heyne, auch mit Ernesti befreundet.

Deren Einflufs zeigt sich dagegen in seiner Theorie des Unterrichts in den alten Sprachen, wo er sich allerdings ebenso mit Locke und Basedow wie mit Gesner und Ernesti berührte. Wie man zur Zeit von Gellerts Jugend die alten Sprachen lehrte, erzählt Ernesti im Leben Gesners: man übersetzte die Schriftsteller Wort für Wort, Redner, Historiker, Dichter ohne sonderlich viel Rücksicht auf den Inhalt, lernte Redensarten auswendig und putzte mit ihnen seine Sprachübungen auf.[2]) Da ist Gellert denn doch moderner. Anfangs lerne der Knabe eine alte Sprache wie die Muttersprache, ohne alle Grammatik, etwas Deklinieren und Konjugieren ausgenommen. Haften so eine Menge Wörter und Redensarten im Gedächtnis des Schülers, dann lasse man ihn eifrig lesen und übersetzen, aber erst nach einigen Jahren eine Grammatik zu Hilfe nehmen (VII 109; Gellert führt als Leitfaden dieser Methode Gesners kleine deutsche Schriften an). Nicht die Menge der Lektüre thut es; nichtige Gelehrsamkeit, die nur liest, um 'stark und sinnreich' denken zu lernen und sich der Menge toten Wissens rühmt, verspottet der Dichter (I 200 f. 216 f.). Lieber lese man wenig Werke, diese aber fleifsig, aufmerksam und mit grofser Empfindung; hier weicht Gellert von Gesner und Ernesti ab, die eine möglichst ausgebreitete Lektüre empfahlen. Diese Unterrichtsregeln gelten natürlich nur für das Lateinische, aus dem Griechischen wünscht Gellert mehr gute

[1]) In der oben erwähnten, vor dem Kurfürsten gehaltenen Rede wird man an Winckelmann erinnert, wenn es heifst 'Eine gewisse edle Einfalt der Alten .... schien ihnen eine Verbesserung zu leiden' (V 193).

[2]) Abgedruckt in Gellerts Leben von Cramer X 163 f.

Übersetzungen, er denkt besonders an Xenophon, aber auch an Tragiker und Redner (VIII 68).

Aufser dem formalen Motiv bestimmte ihn noch ein anderes zur Wertschätzung des Altertums, 'die Alten liebten die Muttersprache und schrieben darin, nachdem sie sich von Jugend auf darin geübt hatten .... Viele von den Neuern haben in ihren ersten Jahren alle Sprachen, nur nicht ihre Muttersprache gefafst' (V 195), und so wissen sie schliefslich bei der Menge von Sprachen, die sie kennen, sich in keiner leicht, natürlich, reich und mannigfaltig genug auszudrücken. Gellert selbst war ein Meister des Stils; man denke an die graziöse Form seiner Fabeln und vergleiche die Ausdrucksweise seiner Lustspiele mit denen seiner Zeitgenossen, wie jene diese an Leichtigkeit, Gefälligkeit und Wahrheit der Redeweise übertreffen. Und sein Hinweis auf die Muttersprache war nicht der erste, den man vom Katheder der Leipziger Universität herab hörte. Die Bemühungen um die deutsche Sprache waren nach Thomasius anerkennenswert von dem Sprach- und Litteraturdiktator Gottsched fortgeführt worden, und aus dem Kreise jüngerer, freier zu ihm stehender Schüler war auch Gellert hervorgegangen. Gellerts Sprache war noch für Adelung[1]) das damals allerdings längst überholte Vorbild, im ganzen blieb er auf Gottscheds Standpunkt mit mehr Geschmack, als dieser besessen, stehen; Natürlichkeit und Leichtigkeit liefsen zwar gelegentlich Dialektisches einfliefsen, an den 'Beurteilungen einiger (eigener) Fabeln aus den Belustigungen' (I 283 ff.) zeigt er seinen Lesern, wie man den Stil verbessert, und lehrt sie Stilgefühl. Interessant ist zu sehen, was er in den Briefen des süddeutschen Freiherrn von Widmann am Ausdruck auszusetzen hatte (IX 21 ff. 27 ff. 32 ff.). Da sucht er dann alles Dialektische herauszutreiben, zeigt sich auch als Puristen, hat aber doch den Mut, ein paar sich durch Nachdruck und Kürze auszeichnende austriacismos zuzulassen (IX 29). In ähnlicher Weise verfuhr er in seinem Praktikum, unermüdlich ermahnte er seine Studenten, bei den ihm eingereichten Aufsätzen gewissenhafte Sorgfalt auf den Stil zu verwenden. Welchen Erfolg er dabei hatte, lehren uns die jetzt vorliegenden Briefe Goethes an seine Schwester[2]); gleich wendet er, was eben Gellert gelehrt hatte, der Schwester gegenüber an.

Fast ebensoviel Sorgfalt wie auf den Stil wollte Gellert auf die Handschrift verwandt wissen, und er glaubte, gute Ausdrucksweise wäre oft die Folge einer guten Hand. Beide vereint gehören zu einem guten Brief.

Fast nichts hat Gellert in seiner gesamten pädagogischen Thätigkeit so sehr betont als die Kunst des Briefschreibens und die Vorzüge eines guten Briefs. Auch Locke wünscht, dafs Kindern Beherrschung ihrer Muttersprache und klare Wiedergabe ihrer Gedanken im Brief beigebracht würde, und Natürlichkeit war auch für ihn die Hauptsache beim Briefschreiben gewesen (§ 189).

---

[1]) Adelung, Versuch eines vollständigen, grammatisch-kritischen Wörterbuchs der hochdeutschen Mundart. Leipzig 1774. I. Vorrede S. XII.

[2]) Abgedruckt in dem 1. Bd. der 4. Abt. der Weimarer Ausgabe.



Seitdem Gellert 1742 seine 'Gedanken von einem guten deutschen Brief' in Schwabes 'Belustigungen' veröffentlichte (V 204 ff.), hat er bis zuletzt praktisch und theoretisch Briefschreiben gelehrt. Oft sandte er Briefe korrigiert dem Verfasser zurück, gerne lobte er, wo ein Brief ihm besonders gefiel. 1751 veröffentlichte er eine Auswahl wirklich geschriebener 'Briefe, nebst einer Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen' (IV 5 ff.). Der Brief vertritt die Stelle des Gesprächs, daher sei er natürlich, die Einfälle und Schreibart ungesucht, halte er die rechte Mitte zwischen fader Gedankenarmut und gesuchter Geistreichigkeit. Titulaturen und Komplimente sind vom Übel. Den Musterbriefen von Junker, Neukirch gegenüber[1]) war Gellerts Bestreben wirklich verdienstlich, sie waren alle gezwungen und geschraubt, Gellert bot das gerade Gegenteil; kein Wunder, dafs Rabener den Freund drängte, den Deutschen einen neuen und brauchbareren Briefsteller zu schenken (X 204 f.). Was Gellert vom Brief verlangte, fand er besonders in den Briefen seiner schreibseligen Korrespondentinnen; wegen ihrer naiven Schreibart lobte er Caroline Lucius (IX 31); hübsche Briefe von ihr las er in seinem Praktikum den Studenten als Muster vor, und sie zeigen die geforderte Leichtigkeit und Natürlichkeit bis zur Grenze der Geschwätzigkeit und Gedankenarmut, gerade so wie die Briefe des braven Gellert selbst oft und vielleicht meist recht flach und leer sind. Er ging sogar soweit zu erklären, dafs Frauenzimmer, auch wenn sie nicht von Stande wären und keine gute Erziehung genossen hätten, bessere Briefe schrieben als das stärkere Geschlecht.[2]) Dem Fräulein von Schönfeld erteilt er als besonderes, uns freilich sonderbar anmutendes Lob die Versicherung, er habe ihren Brief, der schön und richtig gedacht sei, in Gedanken ins Lateinische übersetzt, und 'er blieb immer gut; wer weifs, wie schön er erst im Griechischen klänge!'[3]) So empfiehlt er auch zur Übung im Briefschreiben zunächst Übersetzung ausländischer, besonders französischer Muster — die Briefe der Frau von Sévigné gehören zu seinen liebsten —, aber er weifs, dafs das gefährlich ist, und giebt einige treffliche Regeln für die Kunst des Übersetzens (IV 50 ff.).

In den Briefen empfiehlt Gellert, namentlich den Damen, gern gute Lektüre und stellt eine Auswahl guter Bücher nach dem Vorgang des Zuschauers zu einer Musterbibliothek zusammen.[4]) Es ist hier nicht der Ort, auf Gellerts ästhetische Anschauungen einzugehen. Sie haben sich nicht sonderlich über die seiner Zeitgenossen erhoben und suchten in der Kunst den Begriff des Schönen, der Ordnung, der Übereinstimmung und des Anstands, der auf Sitten und äufserliches Betragen übergehen sollte, wie anderseits Edelmut und Grofsmut in den Werken der Kunst praktisch Eigentum des eigenen Herzens werden sollten (VII 17). Man sieht, da spielt das Interesse an der schönen Form mit, die Hauptsache bleibt aber Belehren und Bessern. Uns interessiert, dafs solche

---

[1]) Vgl. den Liebhaber, der in seiner Thorheit aus zwanzig Briefen die 'hellsten Flammen' für seinen Liebesbrief zusammenträgt ('Der erhörte Liebhaber' I 99 ff.).

[2]) Briefe an Frl. v. Schönfeld, a. a. O. S. 77.

[3]) Ebd. S. 14. [4]) Ebd. S. 36, vgl. VI 175 f., auch VIII 121.

Anschauungen wieder vortrefflich zum Streben Lockes nach Nützlichkeit und Brauchbarkeit passen. Moralische Wochenschriften, Bremer Beiträge, Richardson, Frau von Beaumont, Mosheim und ähnliches ist die Lieblingslektüre des Dichters und wird seinem Kreise empfohlen. Gellert warnt vor der 'Krankheit', nur Journale und Wochenblätter und gelehrte Tagesregister zu lesen (V 180) (vgl. I 201), und er verlangt, dafs man auch geographische, historische und ökonomische Wissenschaften kennen sollte (V 181), wo er Lockes Mahnung, dafs der junge Engländer auch die Gesetze und Staatseinrichtungen seines Vaterlandes kenne, nachklingen lassen mag. Von der Dichtkunst 'die aus vollem Herzen und wahrer Empfindung strömt, welche die einzige ist'[1]), hatte Gellert keinen Begriff, und schlimm war, dafs er mit der Litteratur nicht fortschritt und bei den höchst mittelmäfsigen Poeten stehen blieb, die es um 1740 gab. Er selbst gestand: 'die Poesie und ihr Verdienst wird mir alle Tage fremder, und warum sage ich nicht, gleichgiltiger' (IX 96).

Als Jugendlektüre empfiehlt Gellert auf der ersten Stufe Fabeln und Erzählungen, auf der zweiten, wo nun die scherzhafte Hülle dem Verstand weichen mufste, das Lehrgedicht, das ihm selbst vielleicht am wenigsten gelungen war. Geschmack, Einsicht und Tugend werden ferner durch die Werke der Haller, Hagedorn, Schlegel, Cramer und sonstiger 'grofser' Dichter gebildet, aber auch Zuschauer und Nordischer Aufseher werden für einen Knaben von neun oder zehn Jahren[2]) empfohlen. Beim Lesen mufs der Knabe seinen Fähigkeiten nach angestrengt werden und seinen Verstand anwenden lernen, aber er soll weder blofs aus Wollust lesen, ohne seinen Verstand zu gebrauchen, noch — hier tönt Lockes Lehre nach — soll er lediglich bei seinen Büchern sitzen, um arbeitsam zu werden, denn dadurch wird ihm das Lesen verhafst, und es ist doch ein sicheres Hilfsmittel zu Weisheit und Tugend (VII 121).

Wir werfen noch einen Blick auf besondere Kreise, die Gellert pädagogisch anregte, Studenten und junge Mädchen. Erstere hatte er freilich eigentlich immer im Auge, sie kannte er am besten, hier war er wirklich verbunden mit der Jugend und nicht, wie bei der Kindererziehung, vorwiegend Theoretiker. Bei der Berufswahl empfiehlt er verständig, einer nicht tadelnswürdigen, sondern gegründeten Neigung nachzugeben; ganz ohne göttliche Fürsorge kommt er freilich auch hier nicht aus; vielleicht äufsert sich in dem Wunsche des Jünglings eine Fügung der Vorsehung, die ihn zu Grofsem bestimmt, und dann kann der Mensch nichts an einer solchen Neigung ändern.[3]) Auch für die Einrichtung des akademischen Studiums gab er Ratschläge, 5—6 Jahre empfiehlt er als Dauer des Aufenthalts auf der Akademie (V 180). Hatte die bisherige

---

[1]) Frankfurter gelehrte Anzeigen 1772, XV, in Scherers Neudruck, Heilbronn 1883, S. 99. Man sollte endlich nach v. Biedermanns, Scherers u. a. Nachweis aufhören, diese Recension Goethe zuzuschreiben; die Stelle 'Der Recensent ist Zeuge u. s. w.' wird auf ihn zurückzuführen sein, kann aber auch von Merck geschrieben sein.

[2]) VII 117 begann diese zweite Stufe der Erziehung mit dem zehnten oder zwölften Jahr. Man sieht, wie wenig methodisch der Verfasser zu Werke geht.

[3]) IX 166 f.

Erziehung wesentlich den Zweck allgemeiner Bildung, sollte sie einen 'Weltmann' aus dem Knaben machen, um mit Locke zu reden, so tritt die Fachbildung in den Vordergrund der akademischen Studien. Der Hofmeister bleibt am besten auch auf der Universität noch Begleiter des jungen Mannes, ebenso wie nachher auf der Kavaliersreise. Gelehrsamkeit zu erlangen ist der Zweck des Aufenthalts, aber Verstand ohne Tugend, ohne ein gebessertes Herz sind weder für den Einzelnen noch für das Vaterland, dem er dienen soll, von Segen (VI 11). So soll zwar ein beträchtlicher Teil der Zeit dem Fachstudium gewidmet werden, aber der besorgte Morallehrer schärft jedem ein, das Morgengebet nicht zu vergessen und täglich in der heiligen Schrift zu lesen; auch soll mindestens eine Stunde täglich den Alten gewidmet werden. Auch das geliebte Briefschreiben wird wieder empfohlen. Und dafs nur ja nicht die gute Hand vernachlässigt werde! (V 180 f.). Einen ausführlichen Stundenplan entwirft der Professor: 4 Stunden Kolleg und ebensoviel für die Wiederholung, 4 für Künste und Leibesübungen, 5 für Mahlzeiten, Erholung und Freunde, 7 für den Schlaf. Endlich soll der Jüngling auf der Universität auch eine Gewohnheit fortsetzen, die er schon seit dem zehnten Jahre etwa geübt hat, sich nämlich täglich Rechenschaft über alles, was er erlebt, zu geben; 'ein getreues und ungekünsteltes Journal' 'übt uns in der Schreibart, macht uns auf das, was wir thun, sehn oder hören, achtsamer, giebt uns zu guten Anmerkungen und Regeln über unsere Berufsgeschäfte Gelegenheit' und läfst schliefslich auch dankbar die Spuren der göttlichen Vorsehung bemerken (IX 159). Das war also in nuce eine tägliche Wiederholung aller pädagogischen Vorschriften Gellerts, die nachdenkliche, Verstand und Sitten bildende Lektüre, der gute Stil und endlich das Vertrauen auf Gott. Diese tägliche Rechenschaft wird daher auch in fast allen Schriften empfohlen, so in dem geistlichen Lied 'Prüfung am Abend' (II 81); der Vater des schwedischen Grafen — immer wieder werden wir auf den Roman zurückgeführt — hat 40 Jahr lang ein Tagebuch geführt, und vor seinem Ende läfst er es sich von seiner Schwiegertochter vorlesen (V 211). Gellert selbst beobachtete in seinem Tagebuch[1]) nur zu ängstlich und peinlich alle Stimmungen und Regungen seines ängstlichen Gemüts. Diese Vorliebe für die psychologische Vertiefung hier des eigenen Charakters, die sich aber sonst in seinen 'Charakteren' und z. B. den eingehend und fein gezeichneten Mädchenfiguren seiner Lustspiele offenbart, weist entschieden nach vorwärts, die Beobachtung des Herzens, so zaghaft und schüchtern sie war, konnte auch der Sturm und Drang an Gellert lernen.

Noch einmal finden wir Gellert auf dem Boden der Bestrebungen der Moralischen Wochenschriften in seinem Eifer für die Hebung der weiblichen Bildung. Lockes 'Gedanken' waren für die Erziehung von Knaben bestimmt, er glaubte, es würde sich leicht ergeben, inwiefern die Erziehung der Mädchen

---

[1]) Davon ist das Jahr 1761 gedruckt; 'Chr. F. Gellerts Tagebuch aus dem Jahre 1761.' Leipzig, Weigel 1862, ein unerquickliches Register von Ausbrüchen der Zerknirschung und Bufse.



davon abweichen müsse. Basedow hatte denjenigen, welche eine besondere Anleitung für die Mädchenbildung wünschten — und dieses Verlangen trugen weite Kreise[1]) — eine Anzahl Schriften angegeben, aus denen sie sich belehren möchten (S. 563). Die Moralischen Wochenschriften aber hatten dieses Thema sehr energisch aufgegriffen, und Locke und Basedow gegenüber durfte sich Gellert einer gewissen Erfahrung in dieser Beziehung rühmen. Er freute sich des Vertrauens und der Achtung, die ihm Damen fast durchweg mehr als Männer erwiesen (IX 269); der Grund dafür lag freilich nicht blofs, wie er meinte, in seiner gröfseren Liebenswürdigkeit gegen das zartere Geschlecht, er lag in seiner ganzen Art und Weise zu denken. Es ist merkwürdig, dafs Gellert zu derselben Zeit, wo er in seinen Fabeln und Erzählungen die Frauen mit allen schlechten Eigenschaften der litterarischen Tradition ausstattete, dafs er da in seinen Lustspielen feine und lebenswahre Charakterbilder 'empfindsamer' Mädchen und Frauen zeichnete. Bei der Darstellung der männlichen Charaktere ist ein derartiger Widerspruch zwischen Erzählungen und Lustspielen nicht vorhanden. Gellerts weichlicher, schwächlicher Art entsprachen jene 'vernünftigen Frauenzimmer' am besten, dieses Schlages waren die meisten seiner Korrespondentinnen, solche Frauen wünschten die jungen Männer, die ihn verehrten (VIII 289). Solchen Mädchen bezeichnete er ein Ideal weiblicher Bildung, wenn es von Julchen in den 'Zärtlichen Schwestern' heifst: 'Du kannst ja auf der Laute spielen. Du kannst schön singen. Du kannst dein Bischen Französisch. Du schreibst einen feinen Brief und eine gute Hand. Du kannst gut tanzen, verstehst die Wirtschaft, und siehst ganz fein aus; bist ehrlicher Geburt, gesittet und fromm und nunmehr auch ziemlich reich' (III 69). Und die schwedische Gräfin besitzt eine ähnliche Bildung (IV 202. 209). 'Klug, gesittet und geschickt' ist diese Musterfrau dadurch geworden (V 196). Gellert wollte keine 'gelehrten Frauenzimmer' bilden, aber durch das Lesen guter Bücher Verstand und Sitten bilden[2]), das Vorbild ist das Magazin der Frau von Beaumont. Der Lucius schreibt er 'Fahren Sie in Ihrer guten Lektüre fort ... Sie muntere ich dazu auf, ob es gleich für viele Frauenzimmer gut wäre, wenn sie weniger läsen; aber Sie gehören nicht in diese Klasse'. Die 'vielen Frauenzimmer' sind diejenigen, welche nur lesen, um zu lesen, aus 'Wollust' (IX 31 f.). Im Besitz dieser Bildung wird das Mädchen vom Manne seiner selbst wegen, nicht wegen seines Geldes, gesucht werden (IX 48).

Für den Verkehr zwischen beiden Geschlechtern sprach Gellert merkwürdige Anschauungen in seinem Roman aus. Dem vorehelichen Sohn ihres Mannes, den R*** erzieht, bringt die Gräfin das 'Wohlanständige' bei, das

[1]) Ein paar Beispiele aus der Litteratur bei Schuller, S. 22 f.

[2]) Es ist ergötzlich zu lesen, wenn der junge Goethe, wie der leibhaftige Gellert, seiner Schwester schreibt: 'Du bist über die Kinderjahre, du mufst also nicht nur zum Vergnügen, sondern zur Besserung deines Verstandes und deines Willens lesen', und ihr Zuschauer, die Schriften der Beaumont, unter Romanen nur Grandison empfiehlt, ebenso italienische Litteratur mit Ausnahme Boccaccios. (Die Erwähnung des letzteren stammt wohl aus G.s eigenen Studien, nicht von Gellert) Werke IV. I 26.



'junge Mannspersonen oft am ersten von einem Frauenzimmer lernen können' (IV 223); umgekehrt ist die Tochter des Amsterdamer Wirts mehr unter den 'Mannspersonen' als unter ihrem Geschlecht aufgewachsen, und ihre Erziehung ist nach dem kompetenten Urteil der Gräfin vortrefflich.[1]) Übrigens ist diese selbst vormittags wie 'ein Mann' und nachmittags 'als eine Frau' erzogen worden (IV 195). Dieser Anschauungskreis ist in seiner Verbreitung allerdings auf den Roman beschränkt, man darf daher billig Bedenken tragen, ihn dem späteren Gellert noch zuzuschreiben; es genüge, ihn wegen seiner Sonderbarkeit erwähnt zu haben.

Wie Gellert über die erzieherische Thätigkeit der Frauen aufserhalb des Familienkreises dachte, zeigt eine Stelle der Korrespondenz mit Caroline Lucius. Als diese Lust zeigte, selbst zu unterrichten und zu erziehen, schreibt er (1766), es wäre vortrefflich, wenn sie nach Art der Frau von Beaumont einigen Kindern Französisch beibrächte und ihnen etwas Handarbeitsunterricht gäbe. Sie könne nichts Nützlicheres und Rühmlicheres für die Welt thun. Es sei blofs fraglich, ob sie lediglich einigen Kindern aus guten Familien, die zu ihr kämen, Unterricht erteilen oder ein Kind ganz zu sich nehmen und erziehen wolle. Dafs sie sich in einer fremden Familie der Erziehung unterziehen würde, würde ihr Vater kaum zugeben, 'und ich', setzt er mit seltener Entschiedenheit hinzu, 'billige es überhaupt auch nicht' (X 18).

Damit glauben wir, Inhalt und Ziele der pädagogischen Bestrebungen Gellerts im Umrifs dargestellt zu haben; wir haben vieles von ihnen auf Vorbilder, wie Locke, Basedow, die Moralischen Wochenschriften und andere, zurückgeführt, vieles hat unsere Kritik ablehnen müssen. Insbesondere war es für Gellerts pädagogische Ideale von vornherein bedenklich, dafs er sie auf dem Untergrunde seiner moralischen Theorie aufbaute und alle Fragen der Erziehung vom Standpunkt seiner moralischen Bestrebungen aus beurteilte. So verquickte er deutsche und antike Litteratur, Geschichte und Geographie, alles und jedes mit dem übeln Drange zum Moralisieren. Kam eine Zeit, die die einzelnen Wissenschaften frei und selbständig machte und es ablehnte, alle der Moral dienstbar zu machen, die den Unterbau aller dieser Gellertschen Anschauungen, eben seine Moral, erschütterte, so fiel der übrige Teil des pädagogischen Gebäudes fast ganz zusammen.

Jahrzehnte hindurch sind freilich Gellerts Schriften, wenn auch nicht alle in gleichem Mafse, um Goethes Urteil heranzuziehen 'das Fundament der deutschen sittlichen Kultur' gewesen[2]), und es ist hundertmal dargestellt, wie Gellert der besorgte Gewissensrat Bekannter und Unbekannter, Nahestehender und Fremder gewesen ist. Auch ein anderes berühmtes Wort des Goethischen Kreises, das mitten in den litterarischen Kämpfen der 70er Jahre gesprochen eine um so gröfsere Bedeutung hat, sei hier nicht unterdrückt. 'An Gellert, die Tugend und die Religion glauben, ist bei unserm Publico beinahe Eins.'[3])

---

[1]) 'Dieses halte ich allemal für ein Glück bei einem Frauenzimmer' IV 251 f.

[2]) Werke I. XXVII 128. [3]) Frankfurter Gelehrte Anzeigen, a. a. O. S. 98.

An dem Siegeslauf seiner Schriften haben auch die in ihnen verstreuten pädagogischen Bemerkungen Teil genommen; hauptsächlich freilich waren sie, wie wir sahen, in den Moralischen Vorlesungen enthalten, die erst nach des Verfassers Tode gedruckt wurden. Während Gellert sie zu seinen Lebzeiten seinen Studenten vortrug, fügte er doch das Beste hinzu, was er geben konnte, was diesem Manne erst eigentlich sowohl als persönlichem Vorbild als auch als Lehrer seines Volkes die ungeheure Anziehungskraft verlieh, seine Persönlichkeit. Wir möchten meinen, dafs die liebenswürdige Zaghaftigkeit, die herzliche Liebe und Zuneigung, die seine Freundlichkeit jedem entgegenbrachte, dieses noch so rührselige und einseitige, doch felsenfeste und aus dem Innern dringende Gottvertrauen der eigentliche Grund war, dafs sich ihm die Herzen öffneten. Und dieser selbe Geist wehte auch aus seinen Schriften und zog die Herzen ihrer Leser mit einer anmutigen Unwiderstehlichkeit an. Gelehrte Poeten und weltweise Männer hatte es genug gegeben das ganze 17. Jahrhundert hindurch und bis an Gellerts Tage heran, hier zum erstenmale trat ein Lehrer seines Volks auf, der ihm gab, was es suchte, was es seit Luther nicht wieder gefunden hatte, Wärme, Herzlichkeit, Liebe. So ist die Persönlichkeit dieses Mannes das Beste an seinem Lebenswerk, auch an seinem erzieherischen Wirken; wir haben es gesehen, wie er da selbst überall voranging, wie er die von ihm selbst gelehrte Pflicht der Erziehung übte und sich an dem daraus hervorgehenden Glück erfreute. Auch die, welche seiner Lehre widerstrebten, denen er nicht grofs, nicht allseitig genug erschien, sie konnten doch nicht umhin, — wir berufen uns wieder auf Goethe — ihn herzlich lieb zu haben.

Und gewifs, grofs, tief war Gellerts 'Moral' nicht, seiner Ethik war viel Menschliches fremd. Es war ihm nur vergönnt, seiner Zeit den wirkungsvollsten und entsprechendsten Ausdruck zu verleihen, aber das Gröfsere, sein Volk vorwärts zu führen, ihm voranzuschreiten, das war ihm nicht beschieden. Am Ende einer langen Epoche fafst er noch einmal alles, was sie bewegt, am anziehendsten und herzlichsten zusammen, aber über sie hinaus ragt er nicht, oder wenigstens nur in ganz geringen Ansätzen. Kein Wunder daher, dafs nach seinem Tode, als die Persönlichkeit verstummt war, sein Werk, genau besehen im Lichte einer neuen Zeit, Mängel und Schwächen in Menge aufwies. Sehr bald setzte die Kritik ein, Mauvillon und Unzer mit ihrem Briefwechsel 'Über den Wert einiger deutscher Dichter' voran, mehr boshaft und abstofsend als dafs sie gerecht abzuwägen versuchten. Eingesetzt hat diese Gegenströmung schon Jahre vorher, Gellert wufste nichts von den neueren Dichtern, aber Klopstock und Lessing hatten auch zu ihm kein inneres Verhältnis. Und alles, was eine ganz neue Zeit bald brachte, war Gellerts Anschauungskreis unendlich ferne liegend; weder für die Freude an menschlicher Gröfse, noch für eine Sittlichkeit, die die Fesseln der Theologie abwarf, für ein starkes Menschentum, für ein leise aufdämmerndes Nationalgefühl hatte Gellerts Moral Platz gehabt. Mit einer neuen litterarischen Welle kam das Selbstbewufstsein des Bürgertums, das die deutschen moralischen Wochenschriften ihren englischen

Vorbildern nicht hatten nachfühlen können, nun auch in Deutschland zum Ausdruck. Unbarmherzig wurden Gellerts Ideale bei Seite geworfen, seine Epoche war zu Ende. Betrachten wir noch einmal seine pädagogischen Ideale, so hat Rousseaus Notschrei die zaghafte Stimme des Leipziger Professors übertönt, Kant befreite die Moral, und das klassische Altertum verband sich mit dem germanischen Geist in höchster Offenbarung im Neuhumanismus.

Nur auf dem Gebiet der Religion, wo Gellert sein Bestes gab, sind diejenigen geistlichen Lieder, deren herzlicher Ton, deren innige, thätige Frömmigkeit die Schranken kalter und trockener Lehrhaftigkeit durchbrach, Eigentum unseres Volkes geblieben. Die Macht und Wucht der Lieder des 16. Jahrhunderts, die tiefe, warme Gläubigkeit des Einzelnen, wie sie Paul Gerhardts Poesie eigen ist, hat Gellert nicht erreicht, ihre Gröfse und Schönheit aber verständnisvoll gewürdigt. Seine geistlichen Lieder erheben sich auch hier nicht über ihre Zeit, es sind die klassischen Kirchengesänge des Rationalismus. Wie wir im grofsen Ganzen Gellert doch am meisten zu dieser theologischen Richtung hinneigen sahen, so spiegeln auch seine Lieder in ihrer Betonung des Allgemeinen, in ihrer Mahnung zu Menschenliebe, in ihrer Vermeidung des Dogmatischen den Geist der Aufklärung wieder. Bei einzelnen bricht aber die Wärme des Gefühls so sieghaft durch, dafs sie das Eigentum unserer protestantischen Gemeinden bleiben mögen[1]), zumal diejenigen, denen Beethoven die Macht unvergänglicher Töne geliehen hat. So mag des Dichters Freude an der Erziehung zu 'Tugend und Religion' hier in frommer Christen Herzen noch lange im Sinne des einstigen Lehrers seines Volkes nachwirken.

Wie steht es aber um den erzieherischen Wert, den wir heute den Fabeln und Erzählungen Gellerts zumessen? Sie waren bestimmt, 'dem, der nicht viel Verstand besitzt, die Wahrheit, durch ein Bild, zu sagen' (I 95), und unsere Darlegungen haben gezeigt, welche wichtige Rolle sie nach Gellerts pädagogischer Theorie für den Unterricht der ersten Jahre, etwa bis zum zehnten Lebensjahr, spielten (s. o. S. 233 f.). In einer etwas voreiligen Verehrung für alles Alte haben manche auch für unsere Zeit Gellerts Fabeln als vortreffliches Lesebuch für unsere Sextaner oder Quintaner gepriesen. Zugegeben, dafs die Anzahl guter neuerer Fabeln nicht sehr grofs ist, so erhebt sich doch die Frage, ob Gellerts Fabeln und Erzählungen wirklich jenen gerühmten pädagogischen Wert noch besitzen. Die Vorbedingung, dafs sich die Fabel überhaupt trotz ihrer oft recht dick aufgetragenen Lehrhaftigkeit für den Gebrauch in der Schule empfiehlt, betrachten wir als erfüllt; denn die Beant-

[1]) Zum Beweis für das Nachwirken der religiösen Gesänge G.s mögen folgende Zahlen statt vieler anderer gelten: das bis vor etwa 8 Jahren gebräuchliche Gesangbuch der lutherischen Gemeinden Ostfrieslands (wir haben einen Druck aus 1841 vor uns) zählte 36, das seitdem eingeführte hannoversche Gesangbuch umfafst 19 Gellertsche Lieder, das ebenfalls vor einigen Jahren neu erschienene Gesangbuch der reformierten Gemeinden Ostfrieslands zählt 20; diese Zahl ist wegen der Abweichung vom Dichter in der Konfession besonders charakteristisch. Ästhetisch betrachtet dürfte etwa die Hälfte dieser Zahl dauernden Wert beanspruchen.



wortung dieser Vorfrage müssen wir dem praktischen Schulmann überlassen, der allein aus eigener Erfahrung darüber wird urteilen können.

Man spricht gewöhnlich kurz von Gellerts Fabeln, und doch sollte man lieber, wenn man den langen Titel abkürzen will, von Erzählungen reden, denn das sind sie zu vier Fünfteln. Daraus ergiebt sich für uns schon ein wichtiges Moment. Der allgemeine Charakter, der der Fabel eigentümlich ist, ist bei Gellert meist überhaupt nicht vorhanden, ganz spezielle Verhältnisse damaliger Zeit werden behandelt; da erscheint Satire auf Auswüchse des Lebens jener Epoche, da wird altes litterarisches Gut aufs neue verwertet, alles Dinge, die für die heutige Schuljugend unverständlich und ungeeignet sind. Gellert räumte allerdings der Fabel einen bedeutsamen Platz in der Erziehung ein, aber man verkennt den Charakter dieser Schöpfungen durchaus, wenn man die Fabeln und Erzählungen des Dichters lediglich für ein Schulbuch hält. Vielmehr wollen sie viel weitere Kreise belehren, bessern und — verspotten. Je mehr wir durch Publikationen und Forschung neuerer Zeit in die Lage gesetzt sind, die innere Geschichte der deutschen Länder jener Zeit zu studieren, desto mehr erkennen wir, dafs sich hinter der scheinbar litterarischen, dabei so zaghaften und vorsichtigen Kritik Gellerts, Rabeners u. a. ein tiefer Wahrheitsgehalt verbirgt. Klagen über Arglist der Advokaten, über den Prozefsunfug, über Ungerechtigkeit der Richter, über Stellen- und Ämterjagd verstummen in der Masse des Materials nie.[1]) Die Empörung über diese Zustände macht sich freilich so zaghaft und behutsam, dabei so amüsant und kunstvoll dargestellt geltend, dafs man bei Gellerts Erzählungen den Wirklichkeitsgehalt gewöhnlich vergifst und nur zu oft lediglich die Entwickelung litterarischer Motive betrachtet, dabei aber nicht bedenkt, dafs den Anstofs zur Umformung alter Tradition bittere Wirklichkeit gab. Wir haben oben schon gesehen, wie manche Erzählung dazu benutzt wurde, um den eigenen Zeitgenossen Lehren ins Gedächtnis zu rufen, bei denen von einer Gültigkeit für unsere Tage und erst recht von ihrer Verwendung im Unterricht auf der unteren Stufe nicht die Rede sein kann (Informator, der erhörte Liebhaber, Tartarenfürst, Affen und Bären u. s. w.). Dazu kommt nun der reiche Schatz der überlieferten Satire, den der Dichter ausbeutet, der Hohn auf die dummen Bauern (Bauern und Amtmann), die Spottverse auf die schlechten Dichter und elenden Skribenten (z. B. das Gespenst, die Nachtigall und die Lerche, der unsterbliche Autor, die beiden Schwalben, der alte Dichter und der junge Kritikus), auf haarspalterische Philosophen und Gelehrte (der grüne Hut, Fuchs und Elster, der Schatz, der Polyhistor, Spinne u. s. w.). Für die Schuljugend sind alle diese Stücke ebensowenig brauchbar wie diejenigen, in welchen uns Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts entgegentreten. Den merkwürdigen Gegensatz zwischen den meisten weiblichen Figuren der Lustspiele und den

[1]) Wir denken speziell an die schöne Publikation der Acta Borussica, Denkmäler der preufsischen Staatsverwaltung im 18. Jahrh. Herausgegeben von der Kgl. Akademie der Wissenschaften. Berlin 1894 ff.



Frauen, wie sie in den Erzählungen ganz nach dem Muster der Holberg, Molière, Frau Gottsched gezeichnet werden, haben wir schon oben angedeutet (S. 248). Nur diese letztere Art von Frauen findet sich in den Erzählungen, hier sind sie alle, eine wie die andere, eitel, schwatzhaft, zänkisch, buhlerisch, und fällt einmal eine Ausnahme von dieser Regel vor, so weifs der Verfasser sie nicht hoch genug zu preisen. Etwa ein Fünftel der ganzen Sammlung darf man diesen pädagogisch ganz unfruchtbaren zuweisen, und Gellert hat auch eine Anzahl von Ehen geschildert, in denen die Männer jener Art von Frauen würdig sind. In den Erzählungen und Fabeln spiegelt sich dann auch der gesamte Apparat des Schäferspiels wieder, auch die unnatürlichen Namen Damon, Selinde, Orgon u. s. w., die die Zeit nun einmal in jeglicher Poesie verwandte und liebte, kommen vielfach vor. Gegen einige Stücke mufs, wenn es sich um pädagogische Verwendbarkeit handelt, aus moralischen Gründen Einspruch erhoben werden; wie man überhaupt die Stichhaltigkeit der Moral Gellerts stets prüfen mufs, so findet man auch hier, dafs uns selbstverständlich erscheinende Ehrlichkeit und Bravheit den Ruhm besonders grofser Tugend zugebilligt erhält (z. B. der arme Schiffer; der fromme General, der, wenn Gott nicht wäre, auch keinen König scheuen würde; Alcest, Amynt). In Zeit und Persönlichkeit des Dichters wurzeln ferner Schauergeschichten mit faustdick aufgetragener Moral oder voll rührseligen Mitleids (Inkle und Yariko, Rhynsolt und Lucia); da findet sich jene unmännliche, ungesunde Art der Moral, gegen die wir mit jenem Franzosen, von dem Goethe erzählt, uns ablehnend verhalten müssen (Alcest, der grofsmütige Räuber, das neue Ehepaar, der Held und der Reitknecht u. s. w.). Manchmal ist endlich die Erzählung nichts mehr als eine gereimte moralische Vorlesung, und dadurch geht die ganze Anschaulichkeit verloren (das Testament), oder die Moral ist so langatmig wie im 'Kutschpferd" oder so unklar, so allgemein und dem Hergang des vorderen Teils der Fabel so wenig angemessen wie in 'Hans Nord', in dem 'Kind mit der Schere', den 'beiden Hunden' u. s. w. Unverständlich für die Jugend sind wegen ihres gesamten Hintergrundes z. B. Semnon und das Orakel, der Leichtsinn, oder wegen ihrer Verquickung mit philosophischen Lehren z. B. Epictet, Herodes und Herodias, das Schicksal.

Aufser diesen sachlichen Momenten, von denen wir nur einige typische hervorheben konnten, ist auch noch etwas Formelles zu bedenken. Scherer hat Gellert nachgerühmt, er habe die Grazie der deutschen Litteratur wieder zugeführt[1]), und gewifs sticht die Eleganz des Gellertschen Stils aufs vorteilhafteste von aller Poesie um ihn herum ab. Aber man darf nicht übersehen, dafs die Leichtflüssigkeit und Gefälligkeit seiner Darstellung den Dichter nicht selten verleitet, in reinste versifizierte Prosa zu verfallen, dafs Charakter und Klarheit der Erzählung unter ermüdender Weitschweifigkeit, die alles bis aufs Kleinste erzählt und berichtet, empfindlich leiden. Man braucht noch nicht mit Johann Heinrich Vofs gegen Gellerts französisch kraftlose Schreibart los-

[1]) Geschichte der deutschen Litteratur[7], Berlin 1894, S. 402.

zupoltern[1]) und kann doch zweifeln, ob manche Erzählung nicht zuviel Flufs, zuviel Deutlichkeit besitze, um der Jugend empfohlen zu werden.[2]) Darunter leidet z. B. auch der berühmte 'Hund' und, um noch eins gerade der bekanntesten Stücke anzuführen, der Schlufs der Erzählung 'Der Blinde und der Lahme'.

Wenn man schliefslich auch den Gebrauch heute veralteter Ausdrücke als Hindernis für die Verwendung der Fabeln im Jugendunterricht ansieht, so darf man bei scharfer Kritik auf Verständlichkeit für jüngere Schüler hin doch nur von wenigen dieser berühmten Fabeln und Erzählungen zugeben, dafs sie Sextanern oder Quintanern als Lesestück in die Hand gegeben werden könnten. Ein Zehntel des Ganzen wird allerhöchstens noch für unsere Zeit auf dieser Stufe des Unterrichts in Betracht kommen, darunter freilich die bekanntesten Stücke wie der grüne Esel, der Bauer und sein Sohn, Till, der Hund, der Blinde und der Lahme (wenn man die klappernden Schlufsverse mit in Kauf nimmt). Auch die Erzählung, die dem unsichern Jüngling zeigt, wie man Briefe schreiben soll, mag als Nachhall dieser Bemühungen Gellerts fortleben. Aufserdem kommen in Frage etwa der Kuckuk, das Pferd und die Bremse, die junge Ente, der Schwätzer, der Knabe und die Mücken, Wachtel und Hänfling, Elster und Sperling, der Zeisig, das Heupferd, und auch bei diesen möchte man zum Teil Zweifel an ihrer Verständlichkeit für ein jugendliches Alter hegen. Wie ersichtlich, überwiegen in dieser Auswahl die Fabeln, die allgemeine Wahrheiten vortragen.

So haben wir also hier Gellert einen beträchtlichen Teil lebendiger Nachwirkung, die ihm von anderer Seite noch eingeräumt wird, absprechen und die Brauchbarkeit seiner Fabeln für das Alter, für das ihr Verfasser sie vorwiegend bestimmte, ganz erheblich einschränken müssen. Ganz aber möchten wir Gellerts Fabeln und Erzählungen auch in einem weiteren Sinne nicht aus der Schule verbannen. Es giebt kein litterarisches Denkmal der ganzen Zeit von etwa 1550 bis 1750, das uns ein so vortreffliches Abbild ihrer Kultur giebt, das ähnlich verbreitet und bekannt wäre im deutschen Hause wie Gellerts Fabeln. Nicht mehr als Lehrer soll der Dichter, von jenen paar Ausnahmen abgesehen, wirken, aber als ein lebendiges Abbild seiner Epoche kann er uns ein vortreffliches Mittel zur Belebung des Unterrichts in oberen Klassen sein. Je mehr der Lehrer sich wird bestreben müssen, die Vergangenheit in Litteratur, politischem und wirtschaftlichem Leben, in religiösen Anschauungen deutlich und anschaulich seinen Schülern vorzutragen, ein desto vortrefflicheres Hilfsmittel findet er dazu an den Fabeln Gellerts. An ihnen kann er zeigen, wie sich schüchtern die Anfänge der Kritik der bestehenden Verhältnisse geltend machten, wie viel Unnatur und Überlieferung von dieser Litteratur fortgeschleppt wird, wie aber so manches Zeichen der anhebenden neuen Epoche in schüchterner

---

[1]) Bei Schuller, S. 32 Anm. 140.

[2]) Ähnlich urteilt Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts, München 1896, S. 41 (Baumeisters Handbuch VII 7).



Satire deutlich wird. Hier spiegeln sich die Unsicherheit des Rechts, die weichliche Rührseligkeit und der Abscheu frommer Gemüter gegen den Deismus wieder; die Kritik, die der mannhafte Lessing an den Religionen übt, richtet Gellert scherzhafter gegen die philosophischen Systeme. Auf der einen Seite spielt noch die Unnatürlichkeit der Schäferpoesie eine Rolle, auf der andern findet sich eine Vorahnung des Naturevangeliums Rousseaus, wenn der schlechte Kulturmensch dem unschuldigen Naturkinde gegenübergestellt wird (Inkle und Yariko). So können Gellerts Fabeln und Erzählungen wertvolle Hilfsmittel der Erziehung sein, in anderm Sinne freilich als ihr Dichter gewollt hat, so mögen sie fernerhin ein Plätzchen im deutschen Hause finden, für das sie doch das einzige poetische Werk geblieben sind, das von der Reformation bis auf Klopstock und Lessing in unseres Volkes Eigentum übergegangen ist.

ZU DER NEUEN PREUSSISCHEN PRÜFUNGSORDNUNG FÜR KANDIDATEN DES HÖHEREN LEHRAMTS

Von N. N.

Preufsen hat unter dem 12. September 1898 eine neue Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Lehramts erscheinen lassen, die am 1. April 1899 in Kraft getreten ist. Es ist zu erwarten, dafs andere Staaten, insbesondere auch Sachsen, dem Beispiele der führenden Macht bald folgen werden. Für die Umgestaltung wird das neue preufsische Muster das Vorbild abgeben, und von denen, die jetzt auf der Universität zum höheren Lehramte sich vorbereiten, wird schon mancher neuen Prüfungsbedingungen sich zu unterwerfen haben. Für eine neue Regelung der Verhältnisse bringen selbstverständlich alle daran beteiligten Parteien Wünsche mit, im vorliegenden Falle: Examinatoren und Examinanden, Staat und Schule. Nach Aufforderung der Redaktion sollen im folgenden Betrachtungen und Wünsche zur neuen preufsischen und bevorstehenden sächsischen Prüfungsordnung vorgebracht werden, wie sie einem *ἀμφίβιος* aufgestiegen sind, der nach überstandener Prüfung im Schulvorbereitungsdienste steht, dem also seine Examenerlebnisse noch frisch genug in der Erinnerung haften, der mit den Studierenden noch Fühlung genug hat, um zu wissen, was diese für eine neue Prüfungsordnung etwa für Wünsche hegen, und der aus den ersten Anfängen seiner Praxis doch auch schon ein klein wenig Blick dafür gewonnen hat, in welchem Verhältnisse Examenforderungen und Lehrthätigkeit stehen. Also nicht eine kritische Musterung Paragraph für Paragraph soll gegeben werden, sondern im Anschlusse an einzelne Punkte sollen einige sächsische Kandidatenwünsche zur Sprache kommen.

Zunächst hält Preufsen fest am zweijährigen Vorbereitungsdienste, worin Sachsen noch nicht gefolgt ist. Dafs wir davor bewahrt bleiben, ist zu erhoffen.

Beibehalten ist ferner die Trennung von allgemeiner und Fachprüfung, d. h. die Forderung, dafs jeder Examinand aus dem Gebiete der Philosophie, der Pädagogik, der deutschen Litteratur und Sprache und aus der Religionslehre seiner Konfession geprüft werde. Nachdem schon in den Bemerkungen zur Prüfungsordnung von 1887 diese Forderungen besonders begründet worden waren, sind sie jetzt in § 11 in klarerer Form als 1887 und weit ausführlicher dargestellt worden. Nun aber die Neuerungen:

Zunächst sei hingewiesen auf einige genauere Formulierungen und scheinbar nur ausschmückende Zusätze.

§ 1 lautet: Zweck der Prüfung ist die Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung für das Lehramt an höheren Schulen. Das war der Zweck der

Prüfung auch bisher. Daſs aber dieser allgemeine Satz jetzt an die Spitze der Verordnung gestellt wird, soll wohl einen ausdrücklichen Hinweis auf Trennung zwischen wissenschaftlicher und sogenannter praktischer Ausbildung abgeben.

In § 2 wird jetzt ausdrücklich festgestellt, daſs die Prüfungskommissionen vorwiegend aus Universitätslehrern und Schulmännern zusammengesetzt werden sollen und der Vorsitz regelmäſsig einem Schulmanne zu übertragen ist.

Die Bestimmungen über die Zuständigkeit der Kommissionen sind auch vervollständigt, aber für Sachsen mit seiner einzigen Prüfungsstelle ohne Belang.

In § 5 wird bei den Bedingungen für die Zulassung nach Halbjahren gerechnet, nicht mehr nach Jahren: wohl ausdrückliche Rücksicht auf Unterbrechung des Studiums. Ebenda ist neu die Bestimmung über die Anstalten, deren Absolvierung an Stelle des Gymnasiums in bestimmten Fällen genügen soll zur Bewerbung um die Kandidatur.

Wichtige Neuerungen bringen in den §§ 28 ff. die Bestimmungen über die Hausarbeiten und deren Ersatz. Nach der bisherigen preuſsischen und der bestehenden sächsischen Ordnung bekommt der Kandidat zu häuslicher Erledigung eine Aufgabe aus dem philosophischen oder pädagogischen Gebiete, je eine aus jedem der Fächer, in denen die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachgewiesen werden soll. Dazu sind folgende zwei Einschränkungen gegeben:

1. Wenn zwei von dem Kandidaten gewählte Hauptfächer in solcher Beziehung stehen, daſs die Prüfungskommission die Gründlichkeit des Studiums derselben durch eine Aufgabe erachtet ermitteln zu können, so ist es zulässig, für dieselben nur eine Aufgabe zu stellen.

2. Mehr als drei Aufgaben zu schriftlicher häuslicher Bearbeitung dürfen keinem Kandidaten gestellt werden.

Hierfür bestimmt die neue Vorschrift:

Zur häuslichen Bearbeitung erhält der Kandidat zwei Aufgaben, die eine für die allgemeine Prüfung aus deren Gebieten — also auf Wunsch auch aus der Religionslehre oder deutschen Litteratur —, die andere für die Fachprüfung aus einem der Fächer, in welchen er die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachweisen will. Wünsche des Kandidaten bezüglich der Auswahl der Aufgaben sind thunlichst zu berücksichtigen. § 6, 1: In der Meldung ist anzugeben, aus welchen Gebieten — also nicht nur aus welchen Fächern — der Kandidat die Aufgaben für die schriftlichen Hausarbeiten zu erhalten wünscht.

Betreffs der Sprache, in welcher die Arbeiten zu schreiben sind, ist neu die Bestimmung, daſs vom Gebrauche der deutschen Sprache kein Dispens mehr erteilt wird. Das bedeutet den Verzicht auf eine Höflichkeit gegen die Ausländer, die auf ihr deutsches Zeugnis hin in ihrem Vaterlande Vorteile für ihre Anstellung erringen wollen. Sie mögen immerhin der Sprache sich auch in den Arbeiten bedienen, in der sie bei deutschen Professoren Unterricht genossen haben.

Als Gesamtfrist für die Hausarbeiten sind jetzt 16 Wochen festgesetzt worden gegen 6 Wochen für jede Arbeit nach den alten Vorschriften. Dementsprechend kann Aufschub um 16 Wochen von der Kommission erteilt

und von deren Leiter weitere Fristverlängerung beim Ministerium beantragt werden.

Mit diesen neuen Bestimmungen wird Zweck und Wesen der Hausarbeiten nicht unerheblich verändert. Nicht mehr in jedem Fache, in dem er volle Lehrbefähigung zuerkannt haben will, darf der Kandidat eine Hausaufgabe gestellt bekommen, sondern nur aus einem und aufserdem eine zweite aus dem Gebiete der allgemeinen Prüfung. Er soll also jetzt nicht mehr nachweisen, dafs er in jedem seiner Hauptfächer zu arbeiten versteht und dafs er genügend mit Pädagogik oder Philosophie sich vertraut gemacht hat, sondern er soll den Nachweis liefern, dafs er die allgemeine Standesbildung besitzt und dafs er den wissenschaftlichen Betrieb der Fachstudien erlernt hat. Die Verlängerung der Arbeitsfrist ist wohl als Hinweis darauf anzusehen, dafs zu recht eingehenden Erörterungen durch die Auswahl der Themata Gelegenheit gegeben werden soll. An Stelle der Hausarbeiten können nach wie vor vom Kandidaten bereits im Druck veröffentlichte Arbeiten angenommen werden. Nach den neuen Bestimmungen sind alle veröffentlichten Schriften bei der Bewerbung einzureichen, während das früher nur zugelassen war, falls der Kandidat deren Berücksichtigung wünschte. Bestehen geblieben ist die Einschränkung, dafs nur die von preufsischen Universitäten angenommenen Dissertationen ohne Prüfung ihrer Qualität als Ersatz gerechnet werden sollen.

Geblieben ist das Institut der Klausurarbeiten als Kontrole der Selbständigkeit und als Schutz gegen eine zu grofse Zahl von Hausarbeiten. Sie werden nun häufiger vorkommen, weil die Zahl der Hausarbeiten beschränkt ist und Übersetzungsproben für die fremden Sprachen ausdrücklich gefordert werden (§ 29). Die Arbeitsfrist ist auf je drei Stunden Maximum festgesetzt.

Der Nachweis praktischer Fähigkeiten, der bisher nur in Physik und Chemie verlangt war, soll nun ausgedehnt werden auf Benutzung erdkundlicher Anschauungsmittel und — im Anschlufs an die Hausarbeiten — Entwerfen von Kartenskizzen und einfache bildliche Darstellung von Pflanzen- und Tierformen (§ 30).

Die dreistündigen Klausurarbeiten werden die Vorteile und Nachteile aller Klausurarbeiten haben. Ihre stärkere Betonung bedeutet wohl eine Anpassung an die Examenvorschriften der anderen Fakultäten. Die Forderung des Nachweises praktischer Fähigkeiten ist wohl in bester Absicht gestellt als nachdrücklicher Hinweis für den Kandidaten auf die Bedürfnisse der Schulpraxis. Ob daraus nun unbedingt eine neue Prüfungsforderung gemacht werden mufste, ist ja eine andere Frage.

§ 11 handelt von der Abstufung der Lehrbefähigung. In Sachsen und Preufsen hatte man bisher drei Stufen: Lehrbefähigung im einzelnen Fache für Ober-, Mittel- und Unterklassen. Über die Frage dieser Gliederung sind ausführliche Erörterungen zu finden in den Bemerkungen zu der Prüfungsordnung von 1887. Es wird da im Anschlufs an die Abschaffung des dritten Gesamtzeugnisgrades die Beibehaltung der dritten Lehrfähigkeitsstufe verteidigt mit folgender Begründung: Damit die Lehramtsprüfung überhaupt bestanden und

das zulässig mindeste Mafs der Lehrbefähigung erreicht werde, ist in einer bestimmten Zahl von Lehrgegenständen eines bestimmten Gebietes die Nachweisung der mittleren Lehrbefähigung erforderlich; dadurch wird keineswegs ausgeschlossen, dafs in anderen Gegenständen das mindeste Mafs der Lehrbefähigung erworben werde, und der Nachweis auch nur dieses Mafses sicherer Kenntnisse ist sowohl für die Gesamtbildung des betreffenden Kandidaten als insbesondere für seine etwaige Verwendung in der Lehrthätigkeit nicht zu unterschätzen.

Ich wende mich zu § 9, der in Absatz 2 von der pflichtmäfsigen Verbindung von Fächern handelt. Es wird bestimmt: 'Die dem Kandidaten .... zustehende Wahl unterliegt der Beschränkung, dafs sich unter den von ihm bezeichneten Fächern stets eine der folgenden Verbindungen finden mufs: Lateinisch und Griechisch, Französisch und Englisch, Geschichte und Erdkunde, Religion und Hebräisch, Reine Mathematik und Physik, Chemie nebst Mineralogie und Physik oder anstatt letzterer Botanik und Zoologie, mit der Mafsgabe jedoch, dafs an die Stelle jedes in den drei ersten Verbindungen genannten Prüfungsgegenstandes sowie an die Stelle von Hebräisch in der vierten Verbindung Deutsch treten kann. — 4. Angewandte Mathematik kann nur im Anschlufs an Reine Mathematik gewählt werden.'

Die Änderung bedeutet also eine Begünstigung des Deutschen. Den Schaden tragen die fremden Sprachen, für die die bisher bestehende enge Verknüpfung des Griechischen mit dem Lateinischen und des Französischen mit dem Englischen beseitigt ist. Vgl. §§ 15 u. 17. Einen Vorteil sehe ich darin nicht.

Auf eine Besprechung der Vorschriften über das Mafs der in den einzelnen Fächern nachzuweisenden Kenntnisse möchte ich in diesen allgemein gehaltenen Erörterungen verzichten.

Was nun die Wünsche anlangt, mit denen die künftigen Kandidaten der Prüfung entgegensehen, so sind es wohl hauptsächlich diese drei, dafs sie dabei von ihren Fachstudien möglichst ausgedehnten Gebrauch machen können und für den Erfolg der Prüfung den rechten Nutzen haben, dafs ihnen ferner die Prüfung als heilsames Menetekel vor Augen steht und dafs endlich, um einen modern wirtschaftlichen Ausdruck zu gebrauchen, ungeeigneter Zuzug durch die Einrichtungen der Prüfung fern gehalten wird.

Für die Erfüllung dieser Wünsche wird es das wichtigste sein, dafs in möglichst wenig Fächern nebeneinander geprüft wird.

Ich halte es für einen Hauptvorzug der Vorbildung für das höhere Lehrfach gegenüber der seminaristischen Bildung der Volksschullehrer, dafs wir in ein freiwillig gewähltes Studiengebiet oder mehrere irgendwie verwandte Fächer uns einarbeiten und zum wissenschaftlichen Verständnisse derselben zu kommen suchen, und dafs uns dieser Vorzug durch den Zwang zu einer zweifelhaften Polyhistorie nicht genommen wird.

Die preufsische Neuerung, dafs die dritte Lehrstufe beseitigt wird, ist meines Erachtens freudigst zu begrüfsen. Man vergegenwärtige sich nur, weshalb und wie die Lehrberechtigung für Unterklassen erworben wird. Das

Zeugnis verlangt drei volle Fakultäten oder den Ersatz der dritten vollen Fakultas durch die zweite Stufe der Lehrbefähigung in zwei Fächern. Nun dient es dem Kandidaten zur Empfehlung, mehr Fakultäten im Zeugnis aufzuweisen als verlangt wird. An gewisse Fächer ist auch Nachweis elementarer Kenntnisse in verwandten Fächern gebunden. Deren Nachweis bringt aber auch eine Lehrbefähigung dritten Grades ein. Die Kenntnisse kann sich nun der Kandidat auf verschiedenen Wegen verschaffen. Er hört etwa eine möglichst kurze Vorlesung bei dem prüfenden Professor und bringt die dabei erworbenen Kenntnisse gewaltsam an. Von den so erworbenen und dargelegten Kenntnissen wird er gerade im Unterklassenunterricht meist so gut wie gar keinen Gebrauch machen können. Man hört ferner die Examina mehrerer Leidensgefährten an, um sich über die Gegenstände der Prüfung zu orientieren in der ja wohl nicht immer unrichtigen Meinung, daſs die Examinatoren für den Nachweis von Mindestkenntnissen allmählich durch die Praxis zu einem Prüfungskanon kommen. Auch wird an Heften zusammengeborgt, was man bekommen kann, und sie werden studiert, mit allen Unvollkommenheiten des Kollegienheftes, ein zeitraubendes und unersprieſsliches Unternehmen. Dazu kommt etwa noch die Durcharbeitung eines Schullehrbuchs. So belastet sich der Examinand mit viel und vielerlei ungesichtetem und sehr äuſserlich angeeignetem Wissensstoff. Mancher freilich thut überhaupt gar nichts. Er sagt sich: Der Staatsexaminand hat für seine Hauptfächer genug zu schaffen, um die Fülle von Gedächtnisarbeit für die Prüfung zu bewältigen. Da ist jede Zersplitterung schädlich. Was ich für meine Hauptfächer aus den Nachbargebieten wissen muſs, weiſs ich, über Einzelheiten kann ich im Bedarfsfalle jederzeit mich leicht unterrichten. Daſs ich nicht ganz unwissend bin, beweist ja mein Reifezeugnis, das bei andern Fakultäten doch auch als Garantieschein der Bildung angesehen wird. Und wir, die wir ins Schulamt gehen wollen, haben doch in der Regel nicht zu den schlechtesten Schülern gehört. Also auf gut Glück hinein ins Examen mit den Schulerinnerungen und den gelegentlich dazu erworbenen Einzelkenntnissen.

Also entweder thut der Kandidat für die Prüfung nichts und überläſst die Entscheidung dem Zufall. Dann hat die Prüfung keinen Zweck. Oder er thut viel und raubt sich die Zeit und die Kraft für die wichtigeren Arbeiten. Dann ist die Prüfung schädlich. Hat der Kandidat nun aber die Lehrbefähigung im Zeugnis stehen, dann kann er auch Unterricht in dem betreffenden Fache nicht ablehnen, so unwillkommen ihm dieser sein mag. Umgekehrt wird er auch ohne die Fakultas im Bedarfsfalle den Unterklassenunterricht in weniger ihm vertrauten Fächern übernehmen können, mindestens ebensogut wie der Landgeistliche, der alle Fächer der Unterklassen zu traktieren pflegt.

Endlich erlangen die dritte Lehrbefähigung auch diejenigen, die sich vergeblich um die Mittelklassenfakultas beworben haben. Sie werden nun in aller Form prädiziert zum Unterklassenunterricht, wo sie doch ausdrücklich einen Mangel an Fähigkeit bewiesen haben, und brüsten sich unter Umständen mit dem Besitze der Fakultas gegenüber denen, die, als allgemein tüchtig erwiesen,

auch ohne besondere Prüfung zur Übernahme des betreffenden Unterrichtes eher befähigt sind. Dafs diese Begründung nicht zutrifft für diejenigen, die um die volle Fakultas sich beworben und nur die zweite Stufe erlangt haben, leuchtet jedem ein, der die dabei gestellten und zu stellenden Anforderungen kennt.

Die Forderung, dafs auch der Unterschied zwischen erster und zweiter Fakultas für die Prüfung zu beseitigen sei, möchte ich mir nicht zu eigen machen. Denn in drei oder — zur Sicherung gegen etwaigen Schiffbruch — in vier Fächern den Anforderungen für Oberklassenunterricht in der Prüfung genügen zu wollen, ist schon ein kühnes Unterfangen. Das Vorhandensein von ausdrücklich anerkannten Nebenfächern ist ganz zweckmäfsig. Wer in der Praxis dann nachweist, dafs er in einem Fache zwar nur die Fakultas für Mittelklassen, aber die Befähigung für Oberklassen hat, nun der mag, um allen gesetzmäfsigen Vorschriften zu genügen, sich einer Ergänzungsprüfung unterziehen. Aber auch ohne diese wird bei Gelegenheit der Oberklassenunterricht ihm nicht vorenthalten werden. Umgekehrt kann er, wenn es ihm nicht willkommen ist, nicht gezwungen werden, den höheren Unterricht zu übernehmen. Auch diese Folge des Vorhandenseins einer Abstufung kann ja unter besonderen Umständen angenehm sein.

Von den obligatorischen Prüfungsgegenständen sind unbedingt zu halten Philosophie und Pädagogik. Beseitigen sollte man dagegen die Zwangsprüfung in Religion. Deren Stellung im Staatsexamen suchen zu verteidigen die Bemerkungen zur preufsischen Prüfungsordnung von 1887. Sie soll danach nicht eine Wiederholung der Reifeprüfung bilden, sondern den Kandidaten Anlafs geben zu zeigen, dafs sie der Kenntnis und dem Verständnisse ihrer christlichen Konfession ihr gereifteres Nachdenken gewidmet haben. Das kann eine Prüfung, von deren Bestehen die Zukunft des Prüflings abhängt, nicht zeigen. Welcher 25jährige Kandidat wäre soweit in seinem religiösen Denken reif und fertig, dafs die Prüfung nicht gefährlich würde als Gewissenszwang oder Versuchung zur Heuchelei oder Verleidung der Religion? Um das zu verhüten, kommen einsichtige Examinatoren ja doch wieder darauf hinaus, den Wissensstoff der Reifeprüfung zu repetieren. Und damit wird dann auch nach den preufsischen Erläuterungen der ganze Prüfungsabschnitt überflüssig und als Überlastung des Kandidatengedächtnisses hinfällig.

Deutsch in der allgemeinen Prüfung wird in den preufsischen Erläuterungen begründet mit der 'hohen Aufgabe dieses Momentes der Jugendbildung'. Gewifs ist ein wenig Studium deutscher Sprache und Litteratur recht schön und gut. Aber mufs es darum examiniert werden? Prüft man den Juristen aus allen Gebieten menschlichen Denkens und Lebens, in denen es zu rechtlichen Verwickelungen kommen kann? Oder ist's nicht auch nach der Prüfung für den Lehrer wünschenswert, dafs er bei Gelegenheit sich über Fortschritte menschlichen Wissens und Könnens informiert, die aufserhalb seines Studiums liegen und von denen bis zur Zeit seiner Reifeprüfung den Schulen noch nichts gesagt werden konnte?

Wie aus den geführten Erörterungen zu ersehen ist, vertrete ich die An-

sicht, dafs die allgemeine Prüfung nach Möglichkeit einzuschränken ist. Will man aufser der Philosophie und der Pädagogik noch andere Fächer halten, so sind dem Kandidaten zwei Zugeständnisse zu gönnen, erstens Anrechnung der bei der etwaigen mündlichen Promotion nachgewiesenen Kenntnisse wenigstens für die allgemeine Prüfung, und zweitens Zulassung zeitlicher Trennung der einzelnen Prüfungsfächer oder wenigstens von allgemeiner und Fachprüfung nach Art der Stationen in der medizinischen Staatsprüfung.

Der Staat, der den Kandidaten ein Zeugnis ausstellen läfst, giebt ihnen damit die Aussicht auf Verwendung im Schuldienst für die gesamte Zeit ihrer Dienstfähigkeit. Er droht nicht mit neuen Prüfungen bei jeder Änderung im Unterrichtswesen. Er mufs also seine Forderungen so stellen, dafs seine künftigen höheren Lehrer auch unter veränderten Verhältnissen Verwendung finden können. Er kann beispielsweise keinem ein Oberlehrerzeugnis erteilen, der nichts kann als nur in einem einzigen Fache unterrichten. Denn es könnten Umstände eintreten, die die Beseitigung dieses einen Faches aus dem Mittelschulunterrichte herbeiführten.

Die Schule mufs aus mancherlei Zweckmäfsigkeitsgründen wünschen, dafs jedes Mitglied des Kollegiums in möglichst viel Fächern auf möglichst viel Stufen verwendbar ist. Ausarbeitung des Stundenplans, möglichste Zusammenlegung des Unterrichts einer Klasse in eine Hand begründen diese Forderung.

Wenn ich so die Wünsche und Forderungen der an der behandelten Frage beteiligten Parteien gegeneinander abwäge, komme ich zu folgendem Ergebnis: Ein volles Zeugnis soll erworben werden durch zwei Hauptfächer mit voller Fakultas und dazu zwei Nebenfächer mit halber Fakultas nach Wahl oder durch drei Hauptfächer. In der Freiheit der Fächerkombination darf nicht zu weit gegangen werden. Examinatoren und Examinanden sind auf den Unterrichtsstoff der Schulen ausdrücklich hinzuweisen. Mehr Fächer nebeneinander sind nicht zu fordern wegen der daraus entstehenden Gefahr der Verflachung, aber auch nicht weniger Fächer zum Schutz gegen wissenschaftliche Einseitigkeit und im Interesse der praktischen Verwendbarkeit der Kandidaten. Die Möglichkeit einer Zerlegung des Examens in Stationen mufs zugelassen werden.

Der Kandidat erwirbt sich ein Anrecht auf Verwendung nach erwiesener wissenschaftlicher Befähigung, wenn nicht seine Versuche in der Praxis seine Unbrauchbarkeit darthun.

Es soll jedem das Recht zugestanden werden, die Anstaltsart zu wählen, an der er unterrichten will, und ihm möglichst nur Beschäftigung in den Fächern gegeben werden, die seinem Interesse nahe liegen — dem Interesse, d. h. dem Studiengebiete, auf das die Prüfung sich erstreckte und Gebieten, denen aufserdem oder später die Neigung sich zuwendet, denn bei der Prüfung soll ja kein Kandidat darauf vereidigt werden, nun gar nichts Neues mehr lernen zu wollen. Dafs man einem sonst als tüchtig Erwiesenen auch Leistungen auf Gebieten zutrauen kann, aus denen er nicht auf alle und jede Weise geprüft worden ist, nimmt ja auch die neue preufsische Ordnung an, die nur eine fachwissenschaftliche Hausarbeit vorschreibt.

DER GRIECHISCHE UNTERRICHT

Von Richard Meister

Mit der Bearbeitung des griechischen Unterrichts ist nunmehr das Baumeistersche Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen zum Abschlusse gelangt. Der Auftrag zur Bearbeitung dieses letzten Teiles ist längere Zeit von Hand zu Hand gegangen; mehrere namhafte Schulmänner hatten ihn erst angenommen, nach einiger Zeit aber wieder zurückgeschickt; schliefslich ist er 'in elfter Stunde' in Dettweilers Hände gelangt, der bereits den lateinischen Unterricht für das Handbuch bearbeitet hatte, und ist von ihm in weniger als neun Monaten vollendet worden, wie das in Baumeisters Schlufswort mit gebührendem Danke hervorgehoben wird. Wie sein lateinischer Unterricht ist auch dieser griechische ein an nützlichen Winken reiches und anregendes Buch. Bei allgemeinen Fragen verweilt es nur kurz, manchmal zu kurz, wie in dem Überblick über die geschichtliche Entwickelung des griechischen Unterrichts (S. 7—11), den realen Dingen aber geht es resolut und frisch zu Leibe; man hat immer das Gefühl, dafs bei allem, was hier geschrieben steht, unmittelbare Beobachtung und Kritik des wirklichen Unterrichts zu Grunde liegt. Energisch in der Durchführung seiner Forderungen, konsequent in der Verfolgung seines Ziels, kurz gefafst im Anfassen der Probleme, so erscheint uns in dem Buche der Verfasser als Didaktiker. Aber eben darum, weil ich die werbende Kraft seines Wortes nicht verkenne, glaube ich meine Bedenken gegen den Grundgedanken dieser Didaktik um so rückhaltloser aussprechen zu müssen.

'Der griechische Unterricht ist heute aufs äufserste gefährdet' (4), das ist der Leitsatz seiner Einleitung. Dieser Gefahr gegenüber organisiert er seine Didaktik defensiv, sucht zu beseitigen, woraus der Gegner Vorteil ziehen könnte, und giebt auf, was, wie er glaubt, sich nicht mehr halten läfst. Vor allem hat nach ihm der 'grammatische Betrieb' heftige Angriffe hervorgerufen; er sucht daher in seiner Didaktik den griechischen Unterricht dadurch zu reformieren, dafs er den grammatischen Betrieb ganz erheblich zu beschränken rät.

Man solle sich zunächst in der Formenlehre begnügen, 'das zu lehren was not thue, und alle Seltenheiten und Ausnahmen bei Seite lassen' (25). Nur die 'regelmäfsigen Grundformen' seien 'einzupauken' (36); es komme nicht darauf an, 'die Formen so zu lernen, dafs sie ohne weiteres auch beim Übersetzen ins Griechische angewendet, sondern nur, dafs sie in dem griechischen Texte sofort erkannt' würden (36). 'Auf die unbedingt genaue Accentsetzung werde man wohl allmählich verzichten müssen' (38); begnügen solle man sich

mit ‘Anschauung und Erklärung der Accente in den wichtigsten Erscheinungen ohne die sogenannten Ausnahmen und ohne die alexandrinische Benennung’; zum schriftlichen Gebrauche sei weder die Setzung der Accente, noch die des Spiritus lenis noch die Eigentümlichkeit der Encliticae einzuüben (25 f.). In der Declination sei ‘aus dem regelmäſsig zu erlernenden Lehrstoff auszuscheiden und gelegentlicher Erklärung bei der Lektüre zu überlassen: der Dual, der Vokativ mit wenigen Ausnahmen, die sogenannte attische Deklination, eine groſse Anzahl von Substantiv- und Adjektivformen, namentlich auch von solchen, die durch Kontraktion Eigentümlichkeiten haben’ (26) u. s. w. In der Konjugation brauche sehr vieles von den sogenannten Unregelmäſsigkeiten, ‘was die Schüler selbst finden können, für die Zukunft nicht dem mechanischen Gedächtnis aufgebürdet zu werden’ (34); auszuscheiden seien ‘z. B. die Perfekte von *ἀγείρω*, *ἀλείφω*, *ἀρόω*, *ἐγείρω* u. a., Seltenheiten wie *ἅλασθαι*, *ἀλάμενος*, *ἆραι*, *ἄρας*, *ἐκάθαρα*, *ἐσήμανα*, manche Imperativformen, besonders die des Perfekts’ (26); auf das Perfekt brauche überhaupt nicht die gleiche Sorgfalt verwendet zu werden wie auf die übrigen Verbalformen, z. B. auf den Aorist (26). Von einer solchen Beschränkung in der Einübung der Formen, die bis jetzt noch nicht genügend durchgeführt sei, verspricht sich Dettweiler nicht eine Schädigung, sondern eine Förderung und Vertiefung des griechischen Unterrichts (25). Wenn aber nur die regelmäſsigen Grundformen sicher gelernt, die unregelmäſsigen Formen zum groſsen Teil bei Seite gelassen werden sollen, und auch von den regelmäſsigen auf manche Formen keine Rücksicht genommen, auf manche nicht die gleiche Sorgfalt verwendet werden soll wie auf andere, wenn die Formen überhaupt nicht so gelehrt und gelernt werden sollen, daſs sie ohne weiteres beim Übersetzen ins Griechische angewendet, sondern nur so, daſs sie in einem griechischen Texte erkannt werden können, dann, fürchte ich, werden bei einem solchen Unterrichte in der Formenlehre unter gewöhnlichen Verhältnissen die Schüler nicht ‘wenig aber sicher’ (25), sondern wenig und unsicher lernen. Sie werden, wenn man von ihnen nicht mehr verlangt die Formen zu bilden sondern nur zu erkennen, mit geringerer Aufmerksamkeit die einzelnen Wörter, Silben und Zeichen betrachten und infolgedessen die im Text begegnenden Formen leichter verkennen und verwechseln. Und wenn man so zahlreiche Stücke der Deklinations- und Konjugationslehre nicht lernen läſst, sondern allemal erst, wenn sie in der Lektüre vorkommen, erklärt, so verlangsamt man nicht nur dadurch die Lektüre, sondern hält auch die Schüler in dem Gefühl der Unzulänglichkeit und Halbheit ihres grammatischen Wissens nieder. Und wenn man den Lehrer auffordert, gewisse Formen zwar lernen zu lassen, aber nicht mit der gleichen Sorgfalt wie andere, so wird man ihn auſser stand setzen, die Sicherheit der Schüler in der Formenlehre, die sein Ziel beim Unterrichte sein muſs, zu erreichen. Zu verlangen ist doch wohl vielmehr, daſs, was einmal in der Formenlehre von den Tertianern gelernt werden soll, ordentlich gelernt und geübt werden muſs, so daſs es fest sitzt, und daſs der in den Tertien gelernte Formenschatz für die Bedürfnisse des Gymnasiums aushält und reicht.

Aber weit mehr noch als in der Formenlehre soll nach Dettweilers Rat der Unterricht in der Syntax reformiert werden. 'Es mufs vollständig mit der übrigens verhältnismäfsig jungen Tradition gebrochen werden, dafs ein eigentlicher, buchmäfsiger, systematischer Unterricht in der griechischen Syntax zum Verständnis des Griechischen, zur wissenschaftlichen Bildung und Erziehung, also zur Erfüllung der Aufgabe des humanistischen Gymnasiums nötig sei oder auch nur Wesentliches beitrage oder je beigetragen habe' (39). 'Das Gezeter, dafs hierdurch die Lektüre an Gründlichkeit verliere, rührt mich nicht; denn es ist grundlos. Im Gegenteil wird mit dem Schwinden des buchmäfsigen Unterrichts in der Syntax eine Menge von sogenanntem notwendigen Memorierstoff beseitigt und Zeit und Kraft gewonnen. Dadurch wird erst Gelegenheit geschaffen, auf die feineren Mittel und Färbungen der griechischen Sprache, auf ihre Verwandtschaft mit anderen, auf die sinnliche Kraft des Ausdrucks, auf die etymologischen Fragen, kurz auf das, was W. v. Humboldt «innere Sprachform» genannt hat, einzugehen und so die sprachliche Einsicht viel mehr zu vertiefen, als dies beim Regelunterricht nach der Grammatik der Fall war und ist. Und umgekehrt wird dadurch die Lektüre selbst nur gefördert. Denn es ist eine Illusion, dafs die Schüler durch einen noch so gründlichen Grammatikunterricht irgendwie in dem Verständnis einer Stelle gefördert würden' (69). Nur gewisse syntaktische Hauptregeln sollen durch Beispiele 'veranschaulicht' werden in einer 'Schulsyntax', wie sie der Verfasser als Direktor in Bensheim auf sechs kleinen Quartseiten zusammengestellt hat. 'Diese Schulsyntax besteht darin, dafs wir eine Anzahl von leicht behaltbaren metrischen Beispielen mit einem allgemeinen oder doch leicht verständlichen, auch wohl geschichtlichen Inhalt gruppenweise mit ganz kurzen Bemerkungen über die Regel, die dadurch veranschaulicht werden soll, in gemeinsamer Beratung zusammenstellen, drucken lassen und allein dem syntaktischen Unterricht zu Grunde legen' (40). Er giebt folgendes Beispiel aus ihr. 'Die Eigentümlichkeiten des griechischen Accusativs werden folgendermafsen dargestellt:

βλάπτει τὸν ἄνδρα θυμὸς εἰς ὀργὴν πεσών (Gutes oder Böses zufügen durch Wort oder That, nützen, schaden, vergelten).

ζήσεις βίον κράτιστον, ἢν θυμοῦ κρατῇς (Acc. des Inhalts. Der im Acc. stehende Begriff ist schon unmittelbar oder mittelbar im Verbum enthalten).

τὸν πάντα δ' ὄλβον ἦμαρ ἕν μ' ἀφείλετο (doppelter Acc. bei ausziehen und berauben, lehren und verheimlichen).

βέλτιόν ἐστι σῶμά γ' ἢ ψυχὴν νοσεῖν (Acc. der Beziehung. Vgl. Abl. limitationis)' (40 f.).

Diese Zusammenstellung kommt mir doch einigermafsen lückenhaft vor. Ich vermisse z. B. die Konstruktion der doch sehr häufigen Verba *ἐπιλείπειν*, *φθάνειν*, *λανθάνειν*, *θαρρεῖν* — mit welchem der vier metrischen Beispiele sollen diese von den Schülern durch Gedankenassociation als begriffsverwandt verbunden werden? Oder soll ihre Konstruktion etwa als 'selbstverständlich' nicht besonders gelernt, oder nur bei Gelegenheit in der Lektüre 'aufgezeigt'

werden? Oder soll sie deshalb in der Syntax weggelassen werden, weil sie etwa schon früher bei den Vokabeln mitgelernt worden ist? Gilt aber nicht das Gleiche von ihr wie von der Konstruktion der durch jene metrischen Beispiele 'veranschaulichten' Verba *βλάπτειν*, *ἀφαιρεῖσθαι*, *διδάσκειν* u. s. w.? Ist es nicht im Sinne der Konzentration, die doch Dettweiler mit Recht überall vertritt, zu verlangen, dafs bei der Lehre vom Accusativ alle gebräuchlichen Verba, die vom Deutschen abweichende Accusativkonstruktion haben, auch wenn sie früher bereits als Vokabeln gelernt worden sind, in logischer Gruppierung aufgeführt werden? Und ist es nicht für das Lernen und Wiederholen praktischer, dafs, wie die üblichen Schulgrammatiken es thun, die dem Begriff und der Konstruktion nach zusammengehörigen gebräuchlichen Verba übersichtlich zusammengedruckt werden, als dafs sich der Schüler z. B. bei dem Beispiel von *ἀφαιρεῖσθαι* merken soll: ebenso werden die Verba 'lehren' und 'verheimlichen' konstruiert? — Ferner bedarf nach Dettweiler, 'wenn der lateinische Unterricht in Tertia seine volle Schuldigkeit gethan hat', 'die ganze Lehre vom Prädikativum, so auch die dahin gehörigen Verba mit doppeltem Acc. oder Nom. keine Minute der Erklärung, ebenso der Gen. possess., subject., object., explic., partit. Denn das ist alles in der lateinischen Grammatik gelernt. Dafs an Stelle des Ablat. instrum., modi, mensurae der Dativ, an Stelle des Abl. der Trennung und der Vergleichung, des Abl. absol. der Genetiv tritt, wird schon in dem Lesebuch für Untertertia hervortreten' (41). Auch hier ist mir Dettweilers Verfahren zu summarisch. Namentlich der Gebrauch des griechischen Genetivs wird auf so kurze Weise nicht klar gemacht werden können; der partitivus z. B. bei den Verben *πίνειν*, *λαμβάνειν*, *τυγχάνειν*, *ἀντέχεσθαι* u. s. w. ist doch im Lateinischen weder beim Genetiv noch beim Ablativ erlernt oder erläutert worden. Ebenso ist mit der Bemerkung: 'die Eigentümlichkeiten der Negationen erklären sich alle ohne grofses Regelwerk aus dem Pleonasmus' (42) für das Wissen der Schüler vom Gebrauch der griechischen Negationen doch noch gar nichts gethan; Konstruktionen z. B. wie *οὐ μὴ παύσωμαι* wollen doch einfach gelernt sein. Das Verfahren, alle diese Regeln nicht systematisch nach der Grammatik, sondern je nach ihrem Vorkommen bei der Lektüre zu lehren und lernen zu lassen, halte ich für umständlicher und zeitraubender als das gewöhnliche, und wenn man auf die Einübung dieser syntaktischen Dinge, um den Gang der Lektüre nicht allzulange aufzuhalten, nicht die nötige Zeit verwenden will, halte ich allerdings für naheliegend die Gefahr der Ungründlichkeit und der Verwirrung in den Schülerköpfen. Und wenn diese Gefahr sich verwirklichen sollte, dann erst wäre meiner Ansicht nach der griechische Unterricht aufs äufserste gefährdet. Dem vorzubeugen, weifs ich kein besseres Mittel zu empfehlen, als, soweit die Lehrpläne dazu Spielraum lassen, die grammatische Grundlage so fest und solid wie möglich aufzubauen; dabei soll nicht das Gedächtnis allein, sondern der Verstand zugleich beschäftigt werden und mithelfen; Formen und Regeln sollen sofort in den Satzzusammenhang gebracht und wieder aus ihm heraus erläutert werden; was aus dem griechischen Satz gelernt worden ist, soll beim

Übersetzen in das Griechische angewendet werden; durch Wechsel im Lehrverfahren soll das Denkvermögen vielseitig angeregt werden; erklären und abfragen, mündlich übersetzen und Sätze bilden, einzelne Wörter an die Wandtafel anschreiben, in das Heft kurze Sätze übersetzen, so soll der Unterricht in der griechischen Grammatik auf vielen Wegen das eine Ziel erstreben: Sicherheit in der Beherrschung der äufseren Sprachform. Dann erst wird es erlaubt sein, auf die 'innere Sprachform' (s. oben S. 265) einzugehen. Je näher aber der grammatische Unterricht die Schüler jenem Ziel gebracht hat, desto ungehinderter und rascher wird die Lektüre vorwärts schreiten können. So bedeutet der von Dettweiler verworfene 'gründliche' Grammatikunterricht für den Hauptteil des griechischen Unterrichts im Gymnasium Erleichterung und Zeitgewinn.

Nicht so wie bei der Grammatik tritt die reformierende Tendenz der Dettweilerschen Didaktik bei seiner Behandlung der Lektüre hervor, zu der ich nur wenige Bemerkungen mir gestatte. Die zu lesenden Autoren sind für ihn von den Prosaikern Xenophon, Herodot, Thukydides, Demosthenes, Platon, von den Dichtern Homer und Sophokles. Ich möchte den in Übereinstimmung mit den preufsischen Lehrplänen von ihm gestrichenen Lysias in II A festgehalten sehen. Dettweiler meint, wer Demosthenes als Typus des Redners habe, könne jeden anderen entbehren (57); aber die Gerichtsrede des Lysias mit ihren feingezeichneten Charakterbildern ist ein besonderer Typus, der neben dem der politischen Rede des Demosthenes einen Platz verdient. Wenn ihm ein Dritteljahr in II A gewidmet wird, bleibt für Herodot genug noch übrig. Von Demosthenes wird als gebräuchliche Auswahl empfohlen 'eine Olynthische Rede, am besten die erste, weil einführende, und die 3. Philippische, die gewaltigste, feurigste, nationalste, in der Ehre wurzelnde, der Schwanengesang des Demosthenes, dazwischen mit Abwechselung aus manchen Gründen eine andere, meist die über die Angelegenheiten auf dem Chersones, die am meisten streng beweisende, oder auch die 1. oder 2. Philippische' (55). Dabei ist, wie ich glaube nicht mit Recht, die Rede über den Frieden ausgeschlossen, die inhaltlich ganz besonders bedeutungsvoll und für die Politik des Demosthenes von hervorragendem Interesse ist. Beiläufig möchte ich bemerken, dafs ich die Bezeichnung der 3. Philippischen Rede als 'Schwanengesang des Demosthenes' weder für glücklich noch für richtig halte, da er, wie bekannt, in den auf sie folgenden zwanzig Jahren seines Lebens noch manche Rede gehalten hat, von denen die uns erhaltene vom Kranz ihr an Bedeutung sicherlich nicht nachsteht. Dafs es sich in Platons Apologie um des Sokrates 'gereiften Glauben an eine Unsterblichkeit' (56) handele, kann ich nicht finden; der Abschnitt *δυοῖν γὰρ θάτερόν ἐστι τὸ τεθνάναι* u. s. w. kann schwerlich als Beleg dafür dienen. Aischylos soll 'zu allen Zeiten, auch wo man es sich nicht eingestehen wollte, für die Schule zu schwer' (65) gewesen sein; bei uns liest man oft den Prometheus und wird nicht ohne Verwunderung von Dettweiler sich sagen lassen, dafs 'der kühne Wortbildner, dessen Sprache überall ringt mit dem Gedanken, niemals auch nur annähernd von einem Schüler erfafst worden sei'

und dafs auch die Lehrer selten seien, 'die es vermögen, ihn zu erklären' (65). Auch dagegen möchte ich Einsprache erheben, dafs Dettweiler den Euripides 'in seiner sittlichen Auffassung vielfach zu leicht geschürzt' (65) erklärt. Er hat dieses Urteil wohl eher aus dem Spötter Aristophanes geschöpft als aus dem philosophischen Tragiker, der es so bitter ernst mit allen sittlichen Problemen nimmt. Ab und zu einmal in Unter- oder Oberprima zur Medeia, dem Hippolyt, der taurischen Iphigenie zu greifen, sollte nicht verwehrt sein. Von allen Sophokleischen Stücken bevorzugt Dettweiler den Aias, der ihm zur Einführung vortrefflich erscheint. Ich will dagegen nichts sagen, obwohl ich zu diesem Zwecke dem Philoktet oder dem König Ödipus den Vorzug gebe, aber die empfohlene (66) Heranziehung der zahlreichen Beziehungen aus Goethes Götz, 'mit dem Aias sehr viele Berührungspunkte gerade in dem Begriff der durch eigene Schuld verletzten Heldenehre und des dadurch hervorgerufenen Untergangs' habe, aus Minna von Barnhelm und aus den Reden des Demosthenes zur verschiedenen Beleuchtung des Ehrbegriffs im Aias würde ich, soweit es sich um die Erklärung des Sophokleischen Dramas handelt, als zu weit hergeholt lieber unterlassen. Ich verstehe auch nicht, wie 'im Aias deutlicher als in einem anderen antiken Stücke die Gnade der Gottheit als eine die irrenden Menschen gerecht und weise bestimmende Macht als Leitmotiv angewandt' (66) sein soll; nicht 'Gnade der Gottheit' wird durch das Eingreifen der Athene bekundet, sondern im Gegenteil erbarmungslose Bestrafung menschlicher Überhebung. — Für die Lyriker, meint Dettweiler, fehle es an Zeit (68 f.). Ich möchte doch dringend empfehlen, in den beiden Primen oder wenigstens in Oberprima für sie Zeit zu schaffen, etwa aller vierzehn Tage eine Stunde, wo man sechs Stunden wöchentlich hat, oder eine Wochenstunde, wo man, wie bei uns, über sieben verfügt. Die Stadtmüllerschen Eclogae poetarum Graecorum bieten eine passende und nicht zu kärglich bemessene Auswahl aus ihnen. Da ist die schönste Gelegenheit, scharfe und mannigfaltige Bilder des Griechentums vorzuführen, 'Litteraturbilder, Geschichtsbilder, Persönlichkeitsbilder, Begriffsbilder' (46), wie sie Dettweiler so gern 'erarbeiten' läfst. Dichter allerersten Ranges sind unter ihnen, Persönlichkeiten, die mit ihrem Denken und Handeln charakteristisch für ihr Volk und ihre Zeit und typisch für alle Zeit geworden sind, Schöpfer und über Jahrtausende hin leuchtende Muster bestimmter Dichtungsgattungen. Sollen unsere Schüler nichts von ihnen lernen? Oder nur dürre litteraturgeschichtliche Notizen? Gerade für das Konzentrationsverfahren, in dessen Wertschätzung ich mit Dettweiler ganz übereinstimme, bieten sie verlockende Aufgaben. Wo läfst sich die Tüchtigkeit der spartanischen Jugenderziehung, das Wesen der lykurgischen Verfassung, der Charakter der Lakonier besser schildern und schauen als in den Gedichten des Tyrtaios? Wie läfst sich der Kontrast zwischen athenischer und lakonischer Sinnesweise besser begreifen, als wenn man neben sie die Gedichte Solons stellt? Kann man die Gesetzgebung Solons in ihren Ursachen, Haupttendenzen und Wirkungen irgendwo lebendiger zur Anschauung bringen als im Rahmen seiner Hypothekai? Sind nicht Mimnermos und Theognis zu

beiden wirkungsvolle Gegensätze, und beide nicht nur ausgeprägte Charakterköpfe, sondern zugleich auch ihrerseits Typen des griechischen Volkes? Und Archilochos, Alkaios, Sappho — führt nicht jeder in eine eigene reiche Welt, sind es nicht grofsartige Erscheinungen mit stark individuellem Gepräge, die im Gedächtnis der Betrachtenden fest haften und ihnen vieles Wertvolle mitzuteilen haben? Gern lasse ich den Lyrikern im zweiten Halbjahr der Oberprima eines der drei Aristophanischen Stücke (Ritter, Wolken, Frösche) in der gekürzten Form, in der sie Stadtmüller mit in die Eclogae aufgenommen hat, folgen; sie zeigen neben ihrem allgemeinen litterarischen und historischen Interesse den Schülern das unerreichte Musterbild der Posse und den geistreichsten Bühnendichter und erwecken durch ihren unerschöpflichen Humor, ihren schlagfertigen Witz und ihre kühne Phantasie Frohsinn und Heiterkeit.

Wenn ich, wie dargelegt, über den Weg, den der griechische Unterricht im Gymnasium einzuschlagen hat, an verschiedenen Punkten von Dettweilers Ansicht abweiche, so bin ich über das zu erstrebende Ziel und die Zukunft dieses Unterrichts ganz mit ihm einverstanden: 'Wir können, wenn wir uns selbst in die rechte Zucht nehmen, es so weit bringen, dafs unsere Schüler sich in einen gegen früher nicht einmal beschränkten Kreis von Schriftstellern ersten Ranges bis zu selbständigem Übersetzen in ein ordentliches Deutsch einlesen, dafs sie nicht etwa dilettantenhaft herausgepflückte Teile, sondern gröfsere Gedankeneinheiten durch eigene Arbeit verstehen und in ihrer Kunstform würdigen, und dafs sie sich eine durch eigene Erarbeitung wertvollere Kenntnis der für unsere eigene Zeit wichtigsten antiken Gedankenwelt erwerben. Wir glauben deshalb, dafs der griechische Unterricht, richtig gehandhabt — was nicht bedeuten soll, nach einer bestimmten, unfehlbaren Methode, die es nie geben wird — in der Zukunft eine günstigere Stellung haben kann als jetzt' (75 f.). Das glaube auch ich, wenn ich auch vielleicht die Voraussetzungen der 'rechten Zucht' und 'richtigen Handhabung' etwas anders fasse. Der griechische Unterricht hat eine Zeit lang unter der Meinung gelitten, der Weg zur höheren Bildung gehe einzig und allein durch ihn. Das war ein Irrtum. Wir sehen auf den Höhen des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens nicht nur frühere Zöglinge humanistischer Gymnasien, sondern Industrielle, Techniker, Offiziere, Kaufleute, Künstler und viele andere, die sich höhere und hohe Bildung erworben haben, ohne jemals mit Bewufstsein bei den Griechen in die Schule gegangen zu sein. Gewifs, die Schule der Griechen ist nicht die einzige, die höhere Bildung lehrt: die feinste aber und die an vorzüglichen Lehrern reichste ist sie. Zu diesen Lehrmeistern, Homer und Platon, Demosthenes und Sophokles, Herodot und Solon und wie sie alle heifsen, den jugendlichen Sinn hinzuführen und zu erheben, das ist die schöne Aufgabe des griechischen Unterrichts. Was jene Geister gedacht und gebildet haben, können sie nur in ihrer eigenen Sprache rein und unverfälscht vermitteln; die edle künstlerische Form und die individuelle Gestaltung der Gedanken geht in der Übersetzung unrettbar verloren; Charakter und Bedeutung von feststehenden und nach Form und Inhalt erzieherischen Mustern haben die Klassiker nur im

eigenen Sprachgewand. Um eingeführt zu werden in den Geist jener Werke und ihrer Verfasser, müssen darum die Schüler die griechische Sprache lernen, und je gründlicher sie sie lernen, um so ungehinderter und gewinnbringender wird die Lektüre vor sich gehen: Unsicherheit und Kärglichkeit des grammatischen Wissens hindert den griechischen Unterricht, sein Ziel zu erreichen, und verringert seinen Wert und seine Existenzberechtigung.

So bin ich wieder an dem Punkte angelangt, von dem ich ausging, auf den es mir, wie dem Verfasser dieser neuesten Didaktik, am meisten ankommt. In diesem Punkt sind wir verschiedener Meinung. Ich würde es für einen Schaden halten, wenn in der von Dettweiler empfohlenen Weise der Unterricht in der griechischen Grammatik in weiterem Umfange beschränkt und zurückgedrängt werden sollte; nach meiner Überzeugung werden wir die Stellung des griechischen Unterrichts im Gymnasium durch nichts besser stärken, verteidigen und schützen können als durch treue Arbeit an der Befestigung seines Fundaments, des sprachlichen Wissens.

HILFSBÜCHER FÜR DEN DEUTSCHEN UNTERRICHT

Von Paul Vogel

Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Erste Abteilung: Einleitung und Theorie. Dritte Auflage besorgt von J. Imelmann. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1898.

Meine hohe Wertschätzung des Laasschen Buches habe ich schon bei der Besprechung der zweiten Abteilung (Jahrbücher f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1896 Heft 12 S. 574 ff.) zu erkennen gegeben. Bei genauer Durchsicht der 'Theorie' hat sich meine Bewunderung nur gesteigert. Hauptsächlich ist mir immer klarer geworden, dafs das Werk für die ganze Gymnasialbildung von hoher Wichtigkeit ist, nicht nur für den deutschen Aufsatz. Die vorwiegend auf das Reale gerichtete Jetztzeit hätte das humanistische Gymnasium gern zu einer höheren Bürgerschule umgemodelt, die nur das und alles das zu treiben hätte, was im späteren Leben praktisch verwertbar ist. Die Unterrichtsministerien konnten sich dem Zug der Zeit nicht ganz entziehen, sie konnten höchstens — wie dies gottlob in Sachsen geschehen ist — die neuen Regulative möglichst konservativ gestalten. Die moderne Bewegung ist aber mit diesen neuen Regulativen durchaus noch nicht zum Stillstand gekommen. Und angesichts dieser Thatsache gerade begrüfse ich die neue Auflage des Laasschen Buches mit besonderer Freude: denn es zieht sich durch dasselbe, und zwar stark betont, der Grundsatz hindurch, dafs das Gymnasium wissenschaftliche Propädeutik zu bieten habe, ein Grundsatz, der auch in neuerer Zeit meines Erachtens z. B. beim Betrieb des Französischen nicht immer genügend anerkannt und durchgeführt wird.

Nach Laas soll der Aufsatz 1. die für die höheren Berufsarten bestimmten Jünglinge mit der Fertigkeit ausrüsten ihre Gedanken in sachgemäfser, übersichtlicher Gliederung klar und verständig darzulegen; 2. naheliegende, für die allgemeine Bildung besonders wertvolle Unterrichtsstoffe recht gründlich durchzuarbeiten und anzueignen; 3. die Privatlektüre zu leiten und zu vertiefen. Damit diese Zwecke erreicht werden, wünscht Laas, dafs dem Lehrer des Deutschen noch andere Unterrichtsgegenstände in die Hand gegeben werden, und zwar meint er damit in erster Linie das Griechische und das Lateinische[1]): sein ganzes Buch (auch die 'Materialien') ist in dem

[1]) Genannt ist nur der lateinische Dichter (S. 26) 'Die lateinische Prosa mufs so lange dem lateinischen Aufsatz zur Ausbeute vorbehalten bleiben, als dieser fortfährt, Bestandteil des Gymnasialunterrichts zu sein' (S. 25). Dafs letzteres nicht mehr der Fall ist, hätte



Sinne geschrieben, dafs der deutsche Aufsatz auch für die humanistischen Disziplinen ganz direkt nutzbar gemacht wird. Auf Mathematik, Religion[1]), Naturwissenschaften, Französisch wird das Prinzip der Konzentration nicht ausgedehnt. Sehr richtig: die Gegenwart hat Lateinisch und Griechisch stark zurückgedrängt, die realen Fächer und Französisch haben mächtig gewonnen und nehmen auch die häusliche Arbeitszeit der Schüler ganz anders als früher (das Französische in Quarta entschieden bedeutend mehr als das Lateinische!) in Anspruch: soll das humanistische Gymnasium schliefslich nicht blofs den Namen eines solchen führen, so mufs jede Gelegenheit benutzt werden, den humaniora beizuspringen. Dafs Laas hierzu den deutschen Aufsatz grundsätzlich verwendet wissen will, kann ihm nicht genug gedankt werden: ist es doch auch für den Aufsatz selbst ein Gewinn, wenn ihm aufser der deutschen Litteratur noch die alten Klassiker zur Verfügung stehen.

So viel über die Grundgedanken des Werkes. Auch die Durchführung im einzelnen bleibt allerwärts des Prinzips eingedenk, dafs der Aufsatz im Sinne einer wissenschaftlichen Propädeutik verstanden werden soll. Glänzend sind die Abschnitte über Analysis und Paraphrase (S. 66—77), sodann über inventio und im Zusammenhang damit über die *τόποι* (S. 79 ff.), über partitio und divisio (S. 103 ff.), über die Kategorien der Relation (bes. die kausalen) (S. 148 ff.) und über Urteile, Beweis und Widerlegung (S. 156 ff.): werden diese Gedanken, auch nur zum Teil, beim Aufsatzunterricht verwertet und die Schüler durch sie geistig geschult, so ist damit zugleich die philosophische Propädeutik geboten, die auf der Schule überhaupt in Betracht kommt. Mir ist aus der Seele gesprochen: 'für die Gymnasialjugend ist vorerst diejenige Logik zuträglicher, von der Melanchthon zu sagen pflegte, dafs sie sich von der Rhetorik nur dem Namen nach unterscheide, jene Logik, welche die Theorie fortwährend an Inventions- und Dispositionsübungen zur Anwendung bringt' (S. 11). Im übrigen möchte ich dem Gymnasiasten von Philosophie nur so viel geboten sehen, als durch die Lektüre alter und deutscher Klassiker direkt nahegebracht wird: werden darüber hinaus noch irgendwelche skeptische, materialistische, pessimistische u. s. w. Samenkörner ausgestreut, so kann oder vielmehr wird meist der Erfolg ein bedenklicher sein. Der Lehrer hat nicht Zeit, die Saat zu voller, fruchtbarer Entwickelung zu bringen, und der Schüler besitzt noch nicht die Fähigkeit, sie selbständig in sich ausreifen zu lassen; anderseits sind es aber auch nicht taube Samenkörner: denn solche Ideen imponieren dem Schüler mächtig durch den Reiz der Neuheit und weil sie ganz abweichen von dem sonst auf der Schule Gebotenen. Was ist dann also der Erfolg? Die Schüler gelangen zur Selbstüberhebung, zum Pessimismus, zum Unglauben, zum Zweifel überhaupt an jeder Autorität, und sie verlieren

---

Imelmann zu den entsprechenden Änderungen im Text veranlassen müssen. — Ebenso ist S. 93 nicht berücksichtigt, dafs nach den jetzigen Lehrplänen die Stellung eines Themas im Anschlufs an Homer in Untersekunda nicht mehr möglich ist.

[1]) Wegen der konfessionellen Unterschiede.

leicht die Begeisterungsfähigkeit für Ideale, die das Wesen der Gymnasialbildung ausmachen.

Es seien noch einige einzelne Punkte hervorgehoben, in denen mir Laas' Auffassung besonders einleuchtend erscheint. Wenn er zunächst die Chrienschablone höchstens als ein Mittel der inventio gelten läfst, so findet er jetzt wohl fast allgemeine Zustimmung: gar selten liest man noch in Jahresberichten davon, dafs thatsächlich ein Aufsatz in Chrienform gemacht worden ist. — Auf mehr Widerspruch wird sein Urteil über die sogenannten freien Vorträge stofsen: ich aber stimme mit ihm in der Wertschätzung dieser Übungen — meist handelt es sich doch um auswendig gelernte Aufsätze — völlig überein. 'Ein in dieser Richtung planmäfsig organisierter Betrieb nimmt auf alle Fälle zu viel Zeit und Kraft in Anspruch', 'die so angewandte Zeit ist für die übrigen Schüler so gut wie verloren'; 'der Vortrag seiner (des Schülers) eigenen Sachen bringt zu dürftigem Ertrag; und je «freier» er wird, um so unergiebiger ist er'; 'die ... «Debatten» sind auch nur Spielereien'. 'Wird in den Antworten der Schüler stets Bedachtsamkeit, Zusammenhang und Bestimmtheit gefordert, läfst man sie über Klassen- wie Privatlektüre regelmäfsig mündlich referieren und resümieren, wird das, was aus einer Reihe aufgenommener Kenntnisse und Erkenntnisse das Wichtigste und Wesentlichste ist, öfter einmal von ihnen rekapituliert und zusammengefafst, erhalten sie immer wieder Gelegenheit und Anreiz, ihr Urteil redend zu entwickeln und zu begründen, so ist mit alledem ihren leiblichen und geistigen Sprachorganen Übung genug angeboten' u. s. w. — Wenn Laas — entgegen der sonst geforderten Verknüpfung des Aufsatzunterrichtes mit der Lektüre — auch gelegentliche Stellung von allgemeinen Themen (S. 23) gestattet, so ist das ein Beleg dafür, wie wenig einseitig er vorgeht: denn gerade solche Aufgaben vermitteln eine bestimmte Art von stilistischer Schulung, die nicht zu entbehren ist. Aber er verlangt — und das ist eine auch für die Jetztzeit keineswegs überflüssige Mahnung! — dafs dann nur solche Themata gegeben werden, 'zu denen der Stoff im allgemeinen, im schul- oder aufserschulmäfsigen Erfahrungskreise des Schülers erwartet werden kann': 'die Feder und Zunge unserer Schüler soll nur benutzt werden, um ehrlich die echten, eigenen Vorstellungen, Gefühle und Einsichten darzustellen.' Überhaupt warnt Laas — so sehr er auch dem Aufsatz eine bedeutsame Rolle zuweist und ihm hohe Ziele steckt — wiederholt eindringlich davor, vom Schüler zu viel zu erwarten und zu verlangen (S. 53); 'das geistige Leben unserer Schüler baut sich auf aus Rezeption, Verarbeitung des Rezipierten und Umbildung desselben zu selbständigerer Produktion' (S. 13); von Obersekunda an 'wird man vorsichtig und allmählich den Versuch machen ... das selbständige Urteil in Anspruch zu nehmen' (S. 38). — Ebenso berechtigt ist es, dafs Laas an den Lehrer die entschiedensten Anforderungen stellt, und es verdient Beachtung, wenn er der 'Manier der Herren Schlendrianisten' entgegenarbeitet, 'die entweder bei jedem Aufsatztermine blindlings nach einem beliebigen, halbwegs klassengerechten Thema greifen oder mit einer nicht immer

wohl assortierten Anzahl von Aufsatzthemen[1]) mit vorrückendem Dienstalter und Rang von Klasse zu Klasse, von Anstalt zu Anstalt reisen' (S. 36), die aus 'Gedankenlosigkeit und Bequemlichkeit Zufall oder Laune über die Abgrenzung des Themas entscheiden lassen und sich über Einheit u. dgl. schlechterdings keine Skrupel machen' (S. 51), die die einfachsten Fingerzeige darüber unterlassen, was eigentlich vom Schüler verlangt wird (S. 29). — Dafs Imelmann bei Bearbeitung der dritten Auflage durchaus pietätvoll verfahren ist, kann man nur billigen; am Texte sind keine nennenswerten Änderungen gemacht worden (s. auch das Vorwort zu den 'Materialien'); die anregende Kraft des Buches ist unabhängig von der Übereinstimmung mit seinem Standpunkt; auch wer z. B. dem Aufsatz die beherrschende Stellung nicht einräumt, wird reiche und mannigfaltige Belehrung aus dem Studium des Buches davontragen. — Wünschenswert wäre, wenn 'in der Eindämmung der Flut wissenschaftlicher Kunstausdrücke und Fremdwörter' noch durchgreifender vorgegangen würde, zumal da das Buch den deutschen Unterricht zum Gegenstand hat (z. B. S. 203 'laudieren'!); aus demselben Grunde möchte auch der Stil an manchen Stellen noch mehr auf Schönheit und Durchsichtigkeit hin abgefeilt werden, z. B. S. 50: Von demselben Lehrer — es ist nebenbei auch derselbe, den wir S. 36 Anm. 2 tadeln mufsten, und das folgende das dort als ungeeignet bezeichnete Thema — wurde gestellt: 'Wenn es dir übel geht, u. s. w.' — Schliefslich ist es recht unübersichtlich und störend, wenn zu einem Punkte a (S. 134) der entsprechende Punkt b Seite 138 in der Anmerkung versteckt erscheint, oder wenn zu den mit Ziffern bezeichneten Punkten 1. 2. (S. 247) die Weiterführung durch die nicht gesperrten Worte: drittens, viertens im Text (S. 248. 250) gebracht wird. — In vieler Beziehung geistesverwandt mit Laas ist:

Ferdinand Schultz, Meditationen. Dessau, Paul Baumann, 1884. 1886. 1898.

Von dem längst rühmlich bekannten Buche ist im Jahre 1898 die zweite Auflage des ersten Bändchens und das dritte Bändchen neu erschienen.

Dafs ich im allgemeinen kein besonderer Freund von 'Themensammlungen' bin, habe ich schon verschiedentlich als Referent ausgesprochen und auch begründet (s. Neue Jahrbücher 1898 II S. 281); insbesondere sind mir solche, die reichliche Ausführungen bieten, bedenklich als mögliche Eselsbrücken. Letztere Befürchtung ist nun zwar bei den 'Meditationen' durchaus nicht ausgeschlossen, aber Schultz bietet so viel Treffliches und Neues, solch eine Fülle von Anregungen für den Lehrer, dafs ein etwaiger Mifsbrauch demgegenüber nicht in Betracht kommen kann.

Schultz bekennt in den Vorreden, Laas viel zu verdanken, ohne sich darum in jeder Beziehung von ihm abhängig zu machen. Wie Laas, benutzt Schultz den Aufsatz, um Gelesenes und Gelerntes innerlich zu befestigen, und behandelt

[1]) Unter den aufgeführten Beispielen steht zuerst das berüchtigte: 'Meine Ferien'! — Die von Laas gerügten Mifsstände haben sich allerdings teilweise verringert, aber nach meiner Beobachtung ist es doch richtig, dafs Imelmann die betreffenden Passus nicht etwa 'als für die Jetztzeit entbehrlich' getilgt hat.

er neben der deutschen Litteratur vorwiegend die antiken Klassiker. Da sein Buch aber auch für Realgymnasien brauchbar sein soll, zieht er im zweiten und dritten Bändchen die Peripherie des Ideenkreises etwas weiter und geht auch auf Geschichte, Geographie, Physik ('der Blitzableiter' III 152) und ausländische Litteratur — Shakespeare wird mit Recht unter die Schätze unserer Nationallitteratur gerechnet — ein: doch bleiben derartige Themata stark in der Minderzahl. — Wie Laas erkennt auch Schultz wohl den Wert sogenannter allgemeiner Themata an, wünscht aber in gleicher Weise wie dieser die Herausforderung zu altklugem Absprechen und die Verlockung zu hohlen Phrasen zu vermeiden: er empfiehlt deshalb vielmehr die Entwickelung von Begriffen als die Behandlung von Urteilen, anderseits sucht er solche Aufgaben möglichst zu einem unserer grofsen Meister in Beziehung zu setzen (s. u.).

Von den Alten werden herangezogen Homer, Äschylos, Sophokles, Plato, Horaz, aus der deutschen Litteratur Wolfram von Eschenbach, Walther von der Vogelweide (das Nibelungenlied wunderbarerweise nicht!), Klopstock, Lessing, Schiller, Goethe, Kleist, Uhland, G. Freytag, Fritz Reuter, Jordan, Rich. Wagner, Shakespeare (s. o.); eine Anzahl von Meditationen bringen auch die Litteratur der Griechen und Römer mit der unsrigen in Beziehung. Schultz bestrebt sich, den Gedankenkreis der Dichter und Denker zur rechten Auffassung und Durchdringung zu bringen: seine Meditationen sorgen dafür, dafs der Schüler über gewisse allgemeine Begriffe unterrichtet werde, die Grundanschauungen unserer ersten Geister darstellen (s. o.); so wird gleich zu Anfang der Begriff 'Charakter' erläutert (im Anschlufs an 'Tasso'), die nächsten Entwürfe drehen sich darum, wie die Griechen — Herder — Schiller — Goethe das Menschheitsideal fassen. Ebenso wird in Hinblick auf die Lektüre Lessings, auch Schillers die Frage behandelt: 'Was verstehen wir unter Kunst?' Fernerhin wird Bedacht genommen auf die den Dichtwerken zu Grunde liegenden 'sittlichen Ideen und deren Modifikation durch die Weltanschauung des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit'; ein grofser Teil der Aufgaben leitet zur Charakteristik, besonders zur vergleichenden Charakteristik an.

Etwas ganz Neues ist es, dafs von Schultz auch die Musik herangezogen wird: Bd. I Nr. 15 'Welche Aufgabe hat die Musik?' Bd. II Nr. 69 'Eignet sich der Stoff des Epos von Wolfram v. Eschenbach, Parzival, zur Fabel eines Musikdramas?' Der Verfasser — bekannt durch seine Komposition der Musik zu des Sophokles Philoktetes — ist hierbei von der Erkenntnis ausgegangen, 'dafs diese Kunst in unserer Zeit eine Macht geworden ist, die so bedeutende Kulturerscheinungen aufzuweisen hat, um auch diejenigen, denen die Gaben zur Ausübung derselben fehlen, zum Nachdenken über sie zu veranlassen'. Besonders da Schultz die Musik durchaus nicht in den Vordergrund gedrängt hat (nur drei Meditationen im ganzen Werke berühren sie), stelle ich mich völlig auf seine Seite; ich würde sogar gern noch einige wenige musikgeschichtliche Aufgaben aufgenommen sehen: jetzt liegt doch die Sache so, dafs die gebildetsten Leute auf dem Gebiete der Musik die tollste Unkenntnis und Gleichgültigkeit an den Tag legen dürfen, ohne erröten zu müssen, während

in der Malerei und Plastik jeder wenigstens die wichtigsten Namen und Werke wissen möchte und sich schämen würde, völlige Gefühllosigkeit gegenüber den Darbietungen der bildenden Kunst kund zu thun. Darin mufs entschieden Wandel geschafft werden, und das Gymnasium kann zu seinem bescheidenen Teile dazu beitragen: ist doch die Musik die Kunst, die nächst der Poesie die allgemeinste Bedeutung für die Menschheit hat — besonders jetzt, wo so viel für die Verbreitung derselben gethan wird —, die für die Gesamtheit ungleich wichtiger ist als Malerei und Bildhauerkunst!

Mehr beiläufig sei zum Schlufs bemerkt, dafs man im dritten Bändchen S. 49 den Eindruck gewinnt, als würde Oedipus rex als Glied einer Ödipustrilogie betrachtet, während doch zur Zeit des Sophokles der innere Zusammenhang der Trilogien aufgegeben war; — erstes Bändchen S. 39 ist ein Irrtum im Schema der Disposition: auf A. Vorzüge folgt nicht das zu erwartende B.

Zu seinem Teile von gleich hoher Bedeutung, wie die beiden soeben besprochenen Bücher, ist

Hermann Steuding, Die Behandlung der deutschen Nationallitteratur in der Oberprima des Gymnasiums an den Hauptwerken Goethes erläutert. Leipzig, Seemann 1898.

Der geschätzte Verfasser, der auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts in Oberprima langjährige Erfahrung besitzt, will nicht einen vollständigen Lehrplan bieten, sondern er zeigt an Goethe, wie er sich überhaupt die Behandlung der Nationallitteratur denkt: die Besprechung der Hauptwerke Schillers und einen Ausblick auf die spätere Zeit der Dichtung verschiebt er auf spätere Gelegenheit. Zuvörderst genügt das erschienene Buch völlig, um des Verfassers pädagogische Auffassung bis ins einzelne kennen zu lernen: die für später in Aussicht gestellte Fortsetzung wird aber als willkommenes Hilfsbuch von vielen Lehrern mit Freude begrüfst werden.

Der Verfasser sieht als seine Aufgabe als Lehrer der obersten Stufe an, 'die fortschreitende Entwickelung unserer beiden gröfsten Dichter, Goethes und Schillers, aus ihren eigenen Werken darzulegen und die Schüler in die geistige Werkstatt derselben einzuführen'. Demgemäfs bietet er von S. 20 an: Goethes Leben im Spiegel seiner Hauptwerke, und zwar 1) Goetz, 2) Werthers Leiden, 3) Clavigo, 4) Wanderers Sturmlied (als Beispiel für die Erklärung lyrisch-philosophischer Gedichte), 5) Egmont, 6) Iphigenie, 7) Tasso, 8) Elegien, Epigramme, Idyllen, Balladen, 9) Faust[1]) (S. 85—161). Die Schlufsbesprechung des Faust pflegt dann Steuding mit der Gesamtbetrachtung Goethes nach Beendigung der Darstellung seines Lebensganges zu vereinigen, da dieses Werk 'neben seiner allgemeineren Bedeutung die Selbstentwickelung des Dichters schildert'.

Die genannten Dichtungen werden den Schülern teils durch Privatlektüre teils durch zusammenhängende Klassenlektüre bekannt gemacht. In der Klasse läfst Steuding lesen 1) besonders schöne, wichtige oder

[1]) S. 11—12 spricht Steuding von der Berechtigung, ja Notwendigkeit der Faustlektüre auf dem Gymnasium.

schwierige Scenen aus privatim gelesenen Dramen, 2) eine Auswahl (S. 13) aus Faust, besonders die Stücke, die wirklich Goethes eigenen Werdegang schildern, 3) eine Auswahl aus den lyrischen Gedichten, die Goethes inneren Lebensgang versinnbildlicht. — Bei der Aufgabe eines Dramas zur Privatlektüre verteilt Steuding eine Reihe Themata unter die Schüler, 'so dafs diese Dichtungen vor der Behandlung in der Klasse von jedem unter ihnen nach einem bestimmten Gesichtspunkte hin durchgelesen werden müssen' (derartiger Gesichtspunkte werden neun genannt, S. 8—9, die bei Behandlung der meisten Dramen berücksichtigt werden können). Diese Themata müssen 'von allen im Entwurf ausgearbeitet und dem Gedächtnis so weit eingeprägt sein, dafs darüber in freiem Vortrag[1]) (vom Platze aus) berichtet werden kann'. Das ist sicherlich eine treffliche Vorbereitung für die gemeinsame Besprechung der Dramen, nur würde ich vorschlagen, das Drama zuerst einfach lesen zu lassen, dann die Themata zu stellen und daraufhin eine nochmalige Lektüre zu verlangen, damit die Dichtung zuerst in ihrer Gesamtheit auf den Schüler wirkt; das voraus gestellte Thema wird meist den Blick einseitig auf gewisse Beobachtungen lenken und den allgemeinen Eindruck beeinträchtigen. Freilich ergiebt sich dadurch noch ein Plus von häuslicher Arbeit: diese scheint aber ohnedies durch das Steudingsche Verfahren etwas stark in Anspruch genommen zu werden, da es sich um eine stattliche Anzahl Dramen handelt und jedesmal von allen ausgearbeitete Entwürfe verlangt werden — aufser den wirklichen Aufsätzen.

Im übrigen möchte ich mich mit diesem blofsen Referate über das Buch begnügen: da ich noch nicht Gelegenheit hatte, deutschen Unterricht in Prima zu erteilen, ist es mir unmöglich, zu beurteilen, wie die Steudingschen Vorschläge im einzelnen zur Schulpraxis stehen. Ich kann nur aussprechen, dafs das Buch mich so gewonnen hat, dafs ich nicht anstehen würde, in des Verfassers Fufstapfen zu treten, wenn ich in die Lage kommen sollte, den Unterricht zu übernehmen. Aber auch dem, der mit manchem nicht einverstanden ist[2]) und manches anders machen möchte, wird das von Steuding entworfene Unterrichtsbild — er selbst erklärt (S. 2) kein Muster aufstellen zu wollen — Gutes in Fülle bieten; z. B. ist auch nicht nur für Lehrer der Oberprima und nicht nur für Lehrer des Deutschen hochinteressant die Methode der Wiederholung litteraturgeschichtlicher Pensen der vorhergehenden Klassen: Steuding läfst den Stoff nach neuen Leitmotiven gruppieren und so nach gewissen Hauptgesichtspunkten zu wohlgeordneten Gesamtbildern vereinigen (S. 4—5); S. 15—19 wird im einzelnen ausgeführt, wie sich etwa für Oberprima eine solche einleitende Übersicht gestalten kann.

---

[1]) Aufserdem läfst der Verfasser jeden Schüler je eine wirkliche Rede halten (S. 6); Vorträge im Sinne von auswendig gelernten Aufsätzen kennt auch Steuding nicht (s. oben unter Laas S. 273).

[2]) Z. B. halten noch nicht alle die Einführung eines litteraturgeschichtlichen Lehrbuches für selbstverständlich (S. 2); mir persönlich scheint es für Prima mindestens empfehlenswert, s. unten S. 279.



Eine andere Seite des deutschen Unterrichtes auf der obersten Stufe behandelt:

Fr. Bindseil, Der deutsche Aufsatz in Prima. Zweite Auflage von Bruno Zielonka. Berlin, Gaertner 1899.

Wie Laas will auch Bindseil durch den deutschen Aufsatz den reichen Schatz heben, den die Meisterwerke unserer grofsen Dichter sowie der alten Klassiker sowohl zur intellektuellen als auch zur moralischen Ausbildung des menschlichen Geistes bieten; auch er fafst den Aufsatz nicht nur als ein Mittel zu sprachlicher und formaler Schulung, sondern will durch ihn vor allem auch erzieherisch auf den inneren Menschen wirken. Zu letzterem Zwecke wünscht er, dafs auch das Stoffgebiet sittlicher Ideen und allgemeiner Lebenswahrheiten für den Aufsatzunterricht grundsätzlich herangezogen werde, während Laas diesen Aufgaben einen nur bescheidenen Spielraum anweist, sie nur zu gelegentlicher Verwendung kommen lassen will (s. o.). Was mir gegen häufige Stellung solcher Themata zu sprechen scheint, ist oben S. 273. 275 gesagt worden; wenn aber der Verfasser S. 31 dem Schüler das Moralisieren verbietet: 'es steht dem jungen Menschen schlecht an, andern zu sagen, was sie thun und lassen sollten', wenn er glaubt (S. 8), es könne vom Schüler nicht mehr verlangt werden, als 'das von andern Gedachte in sich aufzunehmen, zu verarbeiten und in einer angemessenen Weise wieder zum Ausdruck zu bringen', so scheint er doch insofern mit mir übereinzustimmen, als er eine Sorte von Themen, die im Lehrerjargon wohl als 'Schwafelthemata' bezeichnet zu werden pflegen, nicht gutheifsen kann (obschon einige der von ihm vorgeschlagenen 'freien' Themata etwas danach klingen).

Das Büchlein beginnt (I) mit einem theoretischen Teil: 1. Die Aufgabe des deutschen Aufsatzes in Prima. 2. Die sprachliche Seite. 3. Die stoffliche Seite (sehr beachtlich ist, was hier S. 4—6 über das geistige Niveau gesagt wird, auf dem der Primaner steht, wenn ich auch über das eine oder andere abweichender Ansicht bin). 4. Die formale Seite. 5. Die allgemeinen Dispositionsgesetze. 6. Elemente der empirischen Psychologie. 7. Die kontradiktorischen Gegensätze. 8. Die speziellen Inventions- und Dispositionsgesetze. 9. Die Einteilung der Themata nach ihrem Inhalte. Nr. 5—9 sind ja viel kürzer gefafst als die entsprechenden Partien bei Laas, gehen demgemäfs auch viel weniger in die Tiefe, aber sie eignen sich trefflich zur schnellen Information für die Lehrer und zu direkter Verwendung im Unterricht. Sehr wertvoll sind im (II) praktischen Teil die Handwerksregeln (A), die man bei Laas nur ganz vereinzelt findet, wertvoll für Lehrer wie für Schüler. Wie nötig ist z. B. die Warnung vor formelhaften Wendungen, leeren Redensarten bei Einführung eines Gedankens, besonders auch von Beispielen, ebenso bei Übergängen! (S. 32—34). Wenn freilich am Ende dieses Kapitels (S. 39—47) 10 vollständig ausgeführte Einleitungen, 7 desgl. Schlüsse, zu 7 und 5 Themen gehörig, geboten werden, so wird diesen unwesentlichen Teilen des Aufsatzes zu viel Ehre zugestanden und überdies hilfsbedürftigen Schwächlingen bedenkliche Gelegenheit zum Abschreiben geboten.

Leider wird das Buch unnötig verteuert durch B. Dispositionen, die den gröfsten Teil desselben (S. 48—140) ausmachen, in der zweiten Auflage auch noch vermehrt worden sind. Wenn die in I gegebenen Theorien durch praktische Beispiele belegt wurden, so war das sehr zweckentsprechend, fast nötig, aber es genügten hierzu völlig etwa 10 Typen. Werden aber 50 Dispositionen gebracht, so stellt sich der Anhang als eine 'Sammlung von Aufsatzthemen' heraus, und hierfür ist gar kein Bedürfnis vorhanden (s. oben S. 274). Denn 'freie' Themata hat jeder Lehrer zu hunderten im Kopfe, und die 25 Aufgaben im Anschlufs an die Lektüre sind teils ganz selbstverständlich und naheliegend (z. B. die Vorfabel zu Goethes Egmont), teils bringen sie wenigstens keine neuen Ideen und Auffassungen (z. B. Nr. 4. 5. 7; vgl. Laas, Materialien S. 89. 335. 379).

Es ist oben (s. S. 277 Anm. 2) die Frage der litteraturgeschichtlichen Lehrbücher gestreift worden. Steuding nimmt die Einführung eines solchen für Prima als selbstverständlich an; die meisten werden sie wohl wenigstens als wünschenswert, vielleicht alle als zulässig betrachten. In Sachsen sind die Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte von Klee mit Recht besonders verbreitet; da aber vielleicht auf keinem Gebiete Geschmack und Ansprüche der Lehrer so verschieden sind wie im deutschen Unterricht, verdient wohl auch empfohlen zu werden das Büchlein von

Rudolf Lehmann, Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Litteratur. Zweite Auflage. Berlin, Weidmann 1898.

Wie die Namen Lehmann und Klee auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts einen gleich guten Klang haben, so sind auch die beiden Leitfaden — jeder in seiner Art — gleich gut; dabei dürften sie sich kaum ernstlich Konkurrenz machen, denn wenn sie auch beide ihre Aufgabe in derselben Weise anfassen, nämlich beide die Entwickelung der Nationallitteratur bieten, so weichen sie doch in der Ausführung so wesentlich voneinander ab, dafs dem einen das eine, dem andern das andere Buch als für seine Bedürfnisse brauchbarer erscheinen kann, ohne dafs er dadurch den Wert des nicht gewählten irgend bezweifeln möchte.

Wesentlich ausführlicher ist Klee, das Lehmannsche Buch ist sicher um die Hälfte kürzer: Lehmann will nur ein Schema bieten, das der Lehrer erst mit Geist und Leben erfüllen und das blofs zur häuslichen Wiederholung aufgegeben werden soll; Klee dagegen wünscht gewisse Partien dem häuslichen Privatfleifs der Schüler zu überlassen, auch soll sein Handbuch für den Selbstunterricht genügen, es ist deshalb ausführlicher gehalten. Selbstverständlich ist auch die Nomenklatur bei Lehmann noch mehr beschränkt. Klee verfolgt den Werdegang in dankenswerter Weise bis in die neueste Zeit, Lehmann hat erst in der zweiten Auflage seinen litterarhistorischen Teil wenigstens bis zu Goethes Tode fortgeführt; dafür bietet Lehmann in einem besonderen Teile (S. 3—30), viel eingehender als Klee, eine Geschichte der deutschen Sprache[1])

[1]) Es ist mir aufgefallen, dafs S. 14 die Regel über die Brechung so gefafst ist, dafs sich die 1. Pers. Sing. Ind. Praes. gëbu anstatt gibu ergeben müfste.



und einen Anhang über die Entwickelung der Verskunst. Wird also irgendwo ein Lehrbuch nur für die Primen gesucht, so wird man sich wahrscheinlich lieber für Klee entscheiden, da man dem Primaner gern ein Buch in die Hand giebt, welches auch für sein Privatstudium einigermafsen ausreicht; würde aber die Einführung eines solchen Leidfadens für die drei oberen Gymnasialklassen gewünscht, so könnte man vielleicht gerade wegen des erwähnten sprachgeschichtlichen Teiles im Interesse der Obersekunda das Lehmannsche Buch bevorzugen, auch wenn man, wie ich, einzelnes bei Klee richtiger oder geeigneter dargestellt findet; wenn z. B. S. 41 behauptet wird, kein höfischer Epiker der Blütezeit entlehne seine Stoffe heimischen Sagen (Der arme Heinrich![1])), wenn S. 46 behauptet wird, man dürfe nur 'von einem Sammler und Ordner sprechen, welcher die 39 Aventüren (des Nibelungenliedes) aus einem Cyklus alter . . . Volkslieder vereinigt hat', und wenn S. 49 von der stofflichen Einseitigkeit des Minnesangs (ohne zeitliche Einschränkung!) gesprochen wird, so ziehe ich mir die entsprechende Darstellung bei Klee (§ 26. 31. 35) bedeutend vor.

Im übrigen glaube ich, dafs die Obersekunda ein Hilfsbuch noch sehr wohl entbehren kann. Wird aber ein solches beliebt, so ist wohl auf jeden Fall eines von der Art der eben besprochenen zu wählen, die den gesamten litteraturgeschichtlichen Stoff der drei oberen Klassen im Zusammenhang bringen, nicht aber ein Separatleitfaden für Obersekunda, wie er sich z. B. darstellt in

P. Wessel, Geschichte der deutschen Dichtung. Bis zur Reformation, für Obersekunda. Gotha, Perthes 1898.

Im übrigen wird hier der Stoff im allgemeinen ebenso behandelt wie bei Klee und Lehmann: Zeichnung des Entwickelungsganges, möglichste Beschränkung der Nomenklatur, Unterdrückung von Inhaltsangaben und Analysen der in der Schule zu lesenden Dichtungen. Als Einteilungsprinzip wählt Wessel die religiös-sittliche Weltanschauung: I. das germanische Heidentum, II. das römisch katholische Christentum, III. das Erstarken des weltlichen und nationalen Geistes, 1. die Dichtung der Ritter, 2. die Dichtung der Bürger, 3. die Dichtung des Volkes. Der Verfasser tadelt die in den meisten Büchern übliche ganz äufserliche Einteilung (Ahd. Mhd. Nhd. Litteratur), ebenso billigt er nicht, wenn die 'verschiedensten Einteilungsprinzipien zusammengeworfen und bald der sprachliche, bald der politische oder kulturhistorische, bald der religiöse Gesichtspunkt in den Vordergrund gestellt' werden. Zuzugeben ist, dafs Wessel Einheit der Disposition durch seine Aufstellung erreicht, innerlich aber, für das Verständnis des Schülers, wird nichts gewonnen, denn eine Anzahl von Dichtungen läfst sich weder in positivem noch in negativem Sinne mit der Religion in Beziehung setzen. So sind aus dem germanischen Heidentum (I) die Göttermythen hervorgegangen, die Heldensagen dagegen von Ermenrich, Dietrich, Etzel, Gunther, Walther sind wohl in heidnischer Zeit entstanden,

[1]) Sollte das Gedicht auch nach lateinischer Vorlage gearbeitet sein, so bietet es doch eine deutsche Sage!



sie haben aber mit der heidnischen Religion innerlich nichts zu thun. Teil III kann angesichts des Einteilungsprinzips nur so aufgefafst werden, dafs mit dem 'Erstarken des weltlichen und nationalen Geistes' ein Gegensatz zu Religion und Kirche hervorgetreten sei: das läfst sich aber weder vom Parzival noch vom armen Heinrich, weder von Walther von der Vogelweide noch vom Meistergesang und Hans Sachs irgend behaupten, im Gegenteil; anderseits sind unter III sowohl solche Dichtungen behandelt, die gerade rein kirchlichen Charakter haben (Passions-, Oster- und Christspiele), als auch die Minnesänger, die zum Teil absolut nichts mit der Religion zu thun haben, z. B. der Kürenberger, Dietmar von Eist u. ä. Nach alledem kann ich es für keinen wirklichen Gewinn betrachten, wenn von den sonst üblichen Einteilungen des Stoffes abgegangen worden ist; mir erscheint gerade für die Obersekunda, in der man auch Sprachgeschichte zu treiben hat, die Einteilung nach dem sprachlichen Gesichtspunkt am zweckentsprechendsten: in den Unterteilen müssen sich damit natürlich die andern Gesichtspunkte mehrfach kreuzen.

Sehr beherzigenswert ist, was Wessel (Vorwort IV—V) über die Lektüre der mittelhochdeutschen Dichtung sagt: auch ich glaube, dafs die beste Übersetzung das Original nie ersetzen kann, dafs ferner die Kenntnis der älteren deutschen Sprache das deutsche Empfinden weckt und befestigt; auch mir würde es lieb sein, wenn aufser Nibelungenlied und Walther auch Gudrun und der arme Heinrich den Obersekundanern durch eigene Lektüre bekannt gemacht werden könnte. Diesem Zwecke soll dienen

P. Wessel, Mittelhochdeutsches Lesebuch. Gotha, Perthes 1898.

Die Sammlung bietet in 494 Strophen die Haupthandlung des Nibelungenliedes, in 150 Strophen die wirkungsvollsten Stellen aus Gudrun — also besonders die, die sich auf Gudruns Person beziehen —, 638 Verse des armen Heinrich, und von Walther 10 Mai- und Minnelieder, 11 politische, 8 lehrhafte Sprüche, 7 Gedichte, die sich auf sein Wanderleben beziehen[1]), und 4 geistlich-asketische. Niemand wird bezweifeln, dafs eine derartige vielseitige Lektüre für die Schüler sehr nutzbringend sein mufs, und ich kann behaupten, dafs die Auswahl im allgemeinen richtig und zweckmäfsig getroffen ist; jedem subjektiven Wunsche kann solch ein Buch doch nicht gerecht werden. Eine andere Frage ist freilich, ob nicht viele Kollegen doch lieber auf den armen Heinrich und Gudrun verzichten, um unser grofses Nationalepos von der Nibelunge nôt den Schülern, wenn auch nicht ganz, so doch mehr im ganzen und als Ganzes vorzuführen; viel geht natürlich verloren, wenn nicht ganz ein Viertel des Epos gelesen wird; z. B. können die Schüler keinen wirklichen Eindruck von der dichterischen Komposition erhalten, wenn es nicht möglich ist, an der Hand eigener Lektüre mit ihnen von der kunstvollen Gliederung des Ganzen, von der planvollen Durchführung gewisser Charaktere, z. B. Hagen, Kriemhild zu sprechen. Doch läfst sich durch Erörterung von Für und

[1]) Vielleicht könnten noch einige Lieder herangezogen werden, die auf seine angenehmen und unangenehmen Erfahrungen in Wien hinweisen.

Wider in dieser Frage nicht zu einem abschliefsenden Ergebnis kommen; es wird eben immer von den einen Lehrern und Schulen dies, von den andern jenes Verfahren bevorzugt werden.

Für die Amtsgenossen, die sich für eingehendere Behandlung der Geschichte der deutschen Sprache im Unterricht erwärmen können und sich deshalb für dieses Gebiet interessieren, wird vielleicht willkommen sein der Hinweis auf das mir in erster Lieferung vorliegende, auf sechs Lieferungen berechnete Werk von

Bruno Liebich, Die Wortfamilien der lebenden hochdeutschen Sprache als Grundlage für ein System der Bedeutungslehre. Breslau, Preufs und Jünger 1898.

Vorausgeschickt wird eine ziemlich weit ausholende, aber sehr klare und interessante Einleitung, die zur Konstatierung der Thatsache führt, dafs die Bedeutungslehre 'ein richtiges Neuland ist, dessen Grenzen wir noch nicht kennen und wo jeder für seine Persönlichkeit freien Spielraum findet'. Es fehlt noch durchaus an einem System der Bedeutungslehre, Bedürfnis nach einem solchen ist aber vorhanden. Die richtige Methode, um allmählich zu einem System zu gelangen, ist nach Liebichs Ansicht die, dafs man von der Muttersprache ausgeht und — an Stelle des Suchens nach den Wurzeln — eine möglichst vollständige Aufzeichnung der Wortfamilien (in alphabetischer Reihenfolge) versucht; ist dann auf dieser Grundlage eine Bedeutungslehre für das Neuhochdeutsche geschaffen, so sollen in derselben Weise andere Einzelsprachen behandelt und damit so lange fortgefahren werden, bis man 'zunächst für einen ganzen Sprachzweig (z. B. den germanischen), sodann für einen ganzen Sprachstamm (z. B. den indogermanischen), endlich für alle Sprachen durch Ausscheiden des Besonderen die allgemein gültigen Gesetze' auffindet.

Zu einem grofsen wissenschaftlichen Gebäude soll also durch dieses Buch ein erster Grundstein geliefert werden; aber auch der Grundstein an sich dürfte in mehr als einer Beziehung von Nutzen sein, z. B. als bequemes Mittel zur Orientierung. Das Buch ist gearbeitet nach Heynes Wörterbuch, ohne dafs sich jedoch der Verfasser immer an dessen Ansicht bände; auch werden — als solche bezeichnete — Worte herangezogen, die sich in jenem Lexikon nicht finden. Ich würde für richtig halten, möglichst alle existierenden Worte aufzuzeichnen, vielleicht auch die Mundarten noch mehr zur Geltung kommen zu lassen, denn je vollständiger das Verzeichnis ist, eine um so sichrere Unterlage stellt es dar für weitere Untersuchungen; so würde ich S. 28 unter 75 Armenarzt, Schularzt, Bezirksarzt, Spezialarzt, Assistenzarzt, Militärarzt, S. 34 unter 116 Strafbank, Gartenbank, S. 37 unter 131 Zahnbürste, S. 77 unter 311 Gelegenheitsgedicht u. a. m. hinzufügen.

Die bisher besprochenen acht Bücher bezogen sich sämtlich auf den deutschen Unterricht der Oberklassen; es sei noch kurz auf eine Reihe Schriften hingewiesen, die vorwiegend den Unter- oder Mittelklassen dienen sollen.

H. Heidelberg, Elementargrammatik der deutschen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. Berlin, Weidmann 1898.

Auch über die Frage (s. oben S. 277 Anm. 2), ob ein derartiges Hilfsbuch einzuführen ist, sind die Ansichten noch sehr geteilt, wenigstens in

Sachsen kommen viele Anstalten ohne ein solches aus; abgesehen von inneren Gründen kommt hier auch die Rücksichtnahme auf den Geldbeutel der Eltern und das Bestreben in Betracht, den Bücherwust der jungen Leutchen nicht noch weiter zu vermehren. Will man aber den Knaben eine Grammatik in die Hand geben, so halte ich die vorliegende für sehr angemessen. Sie verschmäht das Eingehen auf Quisquilien und vermeidet es, dem Schüler den Kopf schwer zu machen durch Behandlung aller möglichen kitzlichen Fälle, über die manchmal sogar die Lehrer des Deutschen uneins sind. Anderseits reicht das kurzgefaſste und dementsprechend billige Büchlein auch noch für die Bedürfnisse des Primaners aus, er wird sich darin bei Zweifeln in formeller und syntaktischer Beziehung, über Rechtschreibung und Zeichensetzung immer genügenden Rat holen können. An folgenden Stellen würde mir eine Ergänzung oder Änderung angebracht erscheinen. S. 12 fehlt: 'Die Silbenbrechung ist zu vermeiden, wenn auf der einen oder andern Zeile nur ein Buchstabe stehen würde'; S. 17 würde ich Pluralbildungen wie Jungens, Mädels, Kerls (in einer Elementargrammatik!) nicht als zulässig nennen; S. 19 genügt die Hauptregel 'das Adjektiv geht nach der schwachen Deklination mit davorstehendem Artikel oder Fürwort', z. B. nicht für den Fall: du Glücklicher, dir Glücklichem (auch Anm. 1 bringt keine Ergänzung! — Bessere Fassung der Regel bei Matthias, kleiner Wegweiser); auch fehlt eine Anweisung für den Fall, daſs zwei Fürworte zu einem Substantiv treten, z. B. nach jenem unsrem Rate, mit allem eurem Zureden (mit Anm. 3 zu verbinden!); — S. 32—33 werden Verba genannt, die zwischen starker und schwacher Flexion schwanken: hier fehlen so wichtige Worte wie gären, schwellen, sieden, — 'erlöschen' wird unter die gerechnet, bei denen beide Bildungen ohne Bedeutungsunterschied gebraucht werden, während doch hier die starken Formen intransitiv, die schwachen transitiv sind. Ferner sind 'roch' (von rächen) 'schrob, geschroben' (von schrauben) nur noch mundartlich im Gebrauch, also in diesem Buche zu streichen; — S. 67 ist ganz unzureichend die Regel über die Verkürzung eines Objektsatzes mit 'daſs' zum Infinitiv: nach derselben würde es erlaubt sein zu schreiben 'ich sage es genau zu wissen' 'der Feldherr meldete den Feind besiegt zu haben' u. a. m. (vgl. Grammatik von Heyse-Lyon S. 436); — S. 72 fehlt die Anweisung, daſs auch Konsekutivsätze die Verkürzung zulassen, z. B. ich bin so glücklich ihn zu kennen.[1])

Gemeinsam sind zu behandeln:

F. Kern, Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik. Zweite Auflage. Berlin, Nicolai 1898.

O. Lehmann und K. Dorenwell, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In vier Heften (Sexta bis Untertertia). Hannover-Berlin, Carl Meyer (Prior) 1898.

Beide Veröffentlichungen haben den grammatischen Elementarunterricht zum Gegenstand (Kern bis Quinta, Lehmann-Dorenwell bis Untertertia[2]) ein-

[1]) Druckfehler: S. 41 steht zweimal Perf. statt Pers.

[2]) Mir liegen die Hefte für Quinta und Quarta vor.



schliefslich), beide verfolgen die induktive Methode; beide bringen dem Lehrer wertvolle Ratschläge und Anregungen über das bei diesem Unterricht einzuschlagende Verfahren, beide — insbesondere Lehmann-Dorenwell — eine Fülle von Übungsstoff. Nun scheinen aber beide, ganz sicher wenigstens das letztgenannte, darauf berechnet zu sein, den Schülern in die Hände gegeben zu werden (Lehmann und Dorenwell bieten zahlreiche Sätze, in denen bedeutsame Lücken von den Schülern auszufüllen sind): gegen eine solche Verwendung der Hefte möchte ich mich entschieden erklären. Wird ein grammatischer Leitfaden gewünscht, so möchte das nur ein Buch von der Art des besprochenen Heidelbergschen sein, welches für die ganze Schulzeit ausreicht und in kurzer Fassung die hauptsächlichsten Regeln und Paradigmata enthält: die Gewinnung der Regeln etwa durch heuristisches Verfahren, desgleichen die Illustrierung durch Beispiele ist Sache des Lehrers. Es möchte doch den Schülern die Muttersprache nicht dadurch verleidet werden, dafs sie — wie für Latein und Griechisch — für jedes Jahr ein neues 'deutsches Übungsbuch' anzuschaffen und danach Deutsch zu 'lernen' haben!

In dem dritten Heft (Quarta) von Lehmann-Dorenwell ist mir folgendes aufgefallen: S. 15 G. wird die besondere Regel aufgestellt: 'Geht dem Adjektiv ein Genitiv voraus, so biegt es stark' (Auf des Meeres tiefstem Grunde); der ganze Abschnitt kann wegfallen, denn die starke Biegung ergiebt sich einfach daraus, dafs das Adjektiv keinen Artikel vor sich hat; — S. 28: das Praeteritum 'frug' dürfte mindestens für diese Klasse nicht als möglich genannt werden; so lange bei einem Verbum starke und schwache Bildung noch in einem völlig unentschiedenen Kampfe liegen, mufs die Schule das ursprünglich Richtige möglichst zu schützen suchen; hier liegt die Sache doch so, dafs ein starkes Partizip 'gefragen' bisher überhaupt noch nicht aufgetaucht ist; — S. 79: ich glaube, Quartaner könnten schon durch einige bestimmtere Regeln darüber aufgeklärt werden, wann der Objektsatz durch Infinitiv ersetzt werden darf.

Heinrich Schrohe, Über die Verbindung des deutschen und lateinischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums II. Teil.[1]) Programm des Gymnasiums zu Bensheim 1898.

Dafs eine derartige Verbindung nötig ist, ist klar; in der fortgesetzten Gegeneinanderstellung und gleichsam Reibung der fremden Sprachbildung mit unserer eigenen liegt eine treffliche logische Zucht. Das im deutschen grammatischen Unterricht Behandelte mufs im und für den lateinischen Unterricht verwendet werden, sobald das Deutsche passenden Stoff für solch ein induktives Verfahren bietet, z. B. wenn es gilt, gewisse Begriffe klar zu machen. Ist in Quarta deutsche Satzlehre getrieben worden, so wird der dort klar gemachte Unterschied von Subjekts- und Objekts-, von Urteils- und Begehrungssätzen, ebenso des Indikativs und Konjunktivs in Nebensätzen sehr trefflich bei dem Beginn der lateinischen Satzlehre in Untertertia zu Grunde gelegt und auf die fremde Sprache übertragen werden.

[1]) Die beiden Tertien behandelnd. Teil I (Sexta — Quarta) erscheint später.

Verhältnismäſsig selten aber nützt das Deutsche etwas für die Erlernung des lateinischen Sprachgebrauchs, der lateinischen 'Regeln': z. B. wann nun im Lateinischen accusativus cum infinitivo, ut finale, ut consecutivum, quod, quin, ne zu wählen ist, läſst sich aus dem Deutschen nicht, oder wenigstens nur zu einem bescheidenen Teile ableiten.

Nun verlangt der Verfasser nicht etwa nur, daſs man bei passender Gelegenheit auf der deutschen Grammatik fuſse und daſs man die Sprachen fortdauernd miteinander vergleiche, sondern er fordert geradezu, 1) daſs der deutsche grammatische Unterricht der Quarta den Ausgangspunkt[1]) für die Belehrungen biete, die in den Tertien über die lateinische Satzlehre gegeben werden; 2) daſs dieser Behandlung wiederum eine abschlieſsende Betrachtung der deutschen Satzlehre folge.

Der gröſste Teil der Abhandlung ist nun dazu bestimmt, solche — systematische! — Zusammenfassungen, 'die nach Abschluſs der einzelnen Kapitel (s. vorher unter 2)) der lateinischen Grammatik in den Tertien vorgenommen wurden', darzubieten. Er bringt folgende Kapitel: I. Tempora. II. Indikativ und Konjunktiv. III. Die unabhängigen Urteils-, Begehrungs- und Fragesätze. IV. Die Nebensätze: A. Subjekts- und Objektssätze, a. Daſs-Sätze, b. indirekte Rede, c. indirekte Fragesätze; B. Adverbialsätze; C. Attributsätze. V. Der Infinitiv.

Daſs ich das oben unter 1) aufgestellte Verlangen bis zu einer gewissen Grenze für berechtigt halte, geht aus meinen einleitenden Bemerkungen hervor; der Forderung unter 2) muſs ich aber entschieden widersprechen, mindestens wenn die abschlieſsende Betrachtung so ausgedehnte und schwierige systematische Zusammenfassungen ergiebt, wie sie Schrohe uns vorführt. Schrohe hat 'keinen Augenblick gezögert', lateinische Stunden hierzu zu verwenden: nun wenn diese Betrachtungen so in extenso vorgenommen werden, wie Verf. es darstellt, und so gründlich, daſs die Schüler solche grammatische Ausarbeitungen fertigen können, wie sie, wörtlich aus Schülerheften entnommen, als 'Beilagen' angefügt werden, — dann wird ein schönes Quantum lateinischer Lektionen in Anspruch genommen! Ich behaupte nicht, daſs das verlorene Zeit ist, aber für die Erlernung der Regeln der lateinischen Sprache wird verhältnismäſsig wenig dadurch gewonnen; und das ist doch für die Tertien die Hauptsache; tiefer in das Wesen der Syntax einzudringen, dazu bieten Repetitionen in den obern Klassen passende Gelegenheit. Für Tertianer halte ich diese Sachen für zu hoch, auch hat dieses Alter für solche abstrakte Besprechungen noch kaum Interesse.

Kann ich somit dem Verf. nicht in allem folgen, so habe ich doch die klare und lehrreiche Abhandlung mit groſsem Genusse gelesen, und jeder wird wie ich vielfache Anregung daraus ziehen; für den Lehrer sind solche Zusammenstellungen eine auſserordentlich nützliche Vorbereitung auf seinen Unterricht.

---

[1]) Ohne jede Einschränkung!

Last not least sei kurz Erwähnung gethan des liebenswürdigen Büchleins von

Oskar Dähnhardt, Naturgeschichtliche Volksmärchen aus Nah und Fern. Leipzig, Teubner 1898.

Wenn ich mich hier kurz fasse, so ist dies alles andere als Geringschätzung: ich kann mich nur nicht entschliefsen, im wesentlichen das hier zu wiederholen, was vor kurzem in einer eingehenden, mir sehr treffend erscheinenden Besprechung in der 'Zeitschrift für den deutschen Unterricht' über das Buch und über Dähnhardts Verdienste um die Erforschung des deutschen Volkstums gesagt worden ist. Ich möchte aber zwei Kategorien von Amtsgenossen diese Märchen noch ganz besonders zu gelegentlicher Benutzung empfehlen. Die naturwissenschaftlichen Lehrer der Unterklassen werden gut thun, öfter einmal solch eine kleine Geschichte ihrer Besprechung zu Grunde zu legen oder anzufügen: die Märchen zeigen, wie scharf das Volk die Natur beobachtet und wie liebevoll es darüber nachgedacht hat, und das ist es doch, was auch die Schüler zuerst lernen sollen. Und es kommt damit ein belebendes Element in den Unterricht hinein: mit der sinnig poetischen Erklärung der Märchen läfst sich gar leicht die wissenschaftliche Darstellung verbinden. Ebenso werden die Religionslehrer für die gleichen Altersstufen mit Erfolg einige solche Märchen vorlesen: dieselben zeigen aufs eindringlichste, wie tief der Glaube an Gott, der Glaube an das Wirken Gottes in den kleinsten Kleinigkeiten im Volke haftet. Und das ist in unserer glaubensarmen Zeit ein bedeutender Gewinn.

DIE KUNSTGESTALTUNG DES BUCHES HIOB[1])

Von JULIUS LEY

In meiner letzten Abhandlung in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1896 S. 125 ff.) hatte ich mir die Aufgabe gestellt, den Kern und den Zweck des Buches Hiob darzulegen. In der vorliegenden Abhandlung sei es mir gestattet, auf die dichterische Kunst des Buches, die wohl einzig in ihrer Art sein dürfte, näher einzugehen.

Zur richtigen Beurteilung des Kunstwerkes ist es nötig, den stofflichen Gehalt, auf welchen die Dichtung sich aufbaute, von dieser selbst zu unterscheiden. Der stoffliche Gehalt war dem Dichter durch die alte Sage von Hiob gegeben. Von diesem Manne berichtete sie, dafs er lange Zeit durch Frömmigkeit und Tugend vor allen seinen Zeitgenossen hervorgeragt und zugleich auch in ungetrübtem Glücke, im Reichtum und Kindersegen gelebt habe, plötzlich aber durch hereinbrechende Unglücksfälle und schreckliches Körperleiden in das äufserste Elend geraten sei, dafs er jedoch, durch Geduld und Ergebung in den Willen Gottes wiedergenesen, noch gröfseres Glück und reicheren Segen als früher wiedererlangt habe. Diese Sage war allgemein im Volke bekannt. Der Prophet Ezechiel, welcher noch vor der Zerstörung Jerusalems (586 v. Chr.) weissagte, nennt Hiob (C. 14, 14. 20) neben Noah und Daniel, welche in schweren Prüfungen sich bewährt hätten. Der Inhalt dieser Sage ist im wesentlichen aus C. 1 und 2, V. 1—10 und aus C. 42, V. 10—17 zu entnehmen. Aber der rohe Stoff der Sage erscheint bereits in einer dichterischen Bearbeitung. Zunächst äufserlich wird der Schauplatz auf fremdes Gebiet aufserhalb Palästinas und in die uralte Zeit der Patriarchen verlegt, wodurch dem Dichter, wie bereits früher ('Problem' S. 141) bemerkt worden ist, die freieste Entwickelung seiner poetischen Schöpfung ermöglicht wurde. Die dichterische Bearbeitung zeigt sich ferner in der symmetrischen Zahlenangabe der Kinder und des Besitzes: 7 Söhne und 3 Töchter — 7000 Schafe und 3000 Kamele, ebenso sich entsprechend: 500 Jochrinder und 500 Eselinnen. In ähnlicher Weise wechseln symmetrisch die über Hiob hereinbrechenden Unglücksfälle ab: auf den räuberischen Überfall der Sabäer folgt das elementare Feuer des Blitzes und auf den Einbruch der Chaldäer der verheerende Sturm

---

[1]) Diese Abhandlung gehört eigentlich nicht in die Pädagogik. Aber dem ehrwürdigen Verfasser, der fast seit funfzig Jahren schätzbare Beiträge für die zweite Abteilung der Jahrbücher geliefert hat, haben wir gern auch bei der neuen Einrichtung unserer Zeitschrift an der altgewohnten Stelle einen Platz eingeräumt. Die Redaktion.



aus der Wüste, so daſs menschliche und elementare Gewalten der Zerstörung in gleicher Reihe miteinander abwechseln. Daſs alle diese Unglücksfälle, welche den gesamten Besitz und sämtliche Kinder hinwegraffen, an einem Tage eintreffen, und daſs immer nur ein Unglücksbote übrig bleibt, läſst ebenfalls das Streben nach Symmetrie, selbst auf Kosten der Wahrscheinlichkeit, erkennen. Auch die Gastmahle im regelmäſsigen Kreise der 7 Söhne und die Brandopfer in gleicher Zahl, wie die 3 Freunde, die 7 Tage und 7 Nächte zur Erde sitzen, zeigen ebenfalls Neigung zur Symmetrie der Zahlen. Kunstvoller schon ist die Steigerung in den sich fortsetzenden Unglücksfällen und Verlusten, welche mit dem schlimmsten, dem Tode der Söhne und Töchter, schlieſsen. Der ruhige und gleichmäſsige Gang der Erzählung, die sich wiederholenden Redewendungen und Ausdrücke in C. 1 und 2, V. 1—10 erinnern überhaupt an dichterisch epische Darstellungsweise. Doch sind dieses nur äuſserliche Kunstmittel; aber auch diese schon lassen keinen Zweifel an der Echtheit des Prologs aufkommen.

Eine wahrhaft dichterische Erfindung ist die Eröffnung der Himmelsscene, in welcher die Engel und Satan zugleich vor Jahve erscheinen. Hierdurch werden die Ereignisse auf Erden mit den himmlischen Vorgängen in Verbindung gebracht und auf einen höheren Standpunkt erhoben. Ein Ähnliches hat ja auch Homer, aber von einer Entlehnung kann ja keine Rede sein. Dagegen hat bekanntlich Goethe im Prolog des Faust dieses Kunstmittel aus Hiob entlehnt. Hierdurch wird zugleich das Interesse des Lesers für den nachfolgenden Kampf in den Streitreden Hiobs mit seinen Freunden um so gespannter, als er einerseits über Hiobs Unschuld durch Jahves eigene Worte, daſs keiner an Frömmigkeit ihm auf Erden gleichkomme, aufgeklärt ist und auf dessen Seite stehen muſs, anderseits aber auch den Reden der Freunde, welche aus Gründen ihrer religiösen Überzeugung sprechen, die Anerkennung nicht wird versagen können. Die dramatische Anlage ist auch hieran zu erkennen.

Nach der Sage hatte sich Hiobs Frömmigkeit in den ihm auferlegten Prüfungen bewährt: 'Bei alledem sündigte Hiob nicht mit den Lippen', auch nicht mit einem Worte des Vorwurfs gegen Gott; Satans Verdächtigungen waren widerlegt. Mit diesen Texteswortenｃ C. 2, 10 schlossen nach der Sage Hiobs Prüfungen ab. Hieran schloſs sich nach dem Inhalt: 'Und Jahve wandte Hiobs Miſsgeschick, als er wegen seines Unglücks[1]) betete, und Jahve gab ihm alles, was er besessen hatte, doppelt wieder' (c. 42, 10). Er wurde von seiner Krankheit geheilt, von seinen Verwandten und Bekannten besucht, ge-

---

[1]) Es muſs in V. 10 בעד רָעָתוֹ (vgl. V. 11) gelesen werden, worauf auch die defektive Schreibweise hinweist. Doch ist die falsche Lesart schon sehr alt, wie sich aus der LXX ergiebt, und kann möglicherweise vom Dichter selbst herrühren, von welchem auch C. 42, 7—9 (ebenso wie C. 2, 11—13) hinzugefügt worden ist, um die Erzählung der Sage äuſserlich wenigstens mit seiner Dichtung in Einklang zu bringen. Schon an sich erscheint es kaum denkbar, daſs Hiob, während er noch selbst sich im äuſsersten Elend befand — denn von seiner Heilung ist bisher noch keine Rede gewesen — für seine gegnerischen Freunde eher als für sich selbst gebetet haben sollte.

tröstet und beschenkt, sein Herdenreichtum verdoppelte sich; er erfreute sich eines neuen Kindersegens bis ins vierte Geschlecht und lebte noch 140 Jahre (C. 42, 11—17). Hiermit war der Sagenkreis über Hiob abgeschlossen, welcher auch zu der traditionellen Anschauung stimmte, dafs Hiob in Geduld, Ergebung und Gebet seine Frömmigkeit bewährt habe (vgl. Jacob. 5, 11) und mit einem noch gröfseren Glücksstande belohnt worden sei. Weitergehende Prüfungen lagen der Sage fern, da Satan selbst keine Verdächtigungsgründe vorzubringen hatte und dessen auch nicht ferner im ganzen Buche erwähnt wird.

Die Ankunft der drei Freunde (C. 2, 11 ff.) kann nicht mehr zur Sage gehören; denn sie konnte von Satan weder veranlafst, noch gewünscht worden sein.[1]) Die Freunde kamen in bester Absicht, um Hiob ihr Beileid zu bezeugen und ihn zu trösten. Nach der Sage kommen die Freunde erst nach seiner Wiedergenesung. Die Ankunft der Freunde ist des Dichters eigene Erfindung und ein besonderes Kunstmittel. Diesem konnte in seiner weit fortgeschritteneren Zeit die einfache Lösung für menschliche Prüfungen, wie sie die Sage bietet, nicht mehr genügen; sie entsprach auch nicht mehr den vielfachen Erfahrungen einer späteren Zeit, nach welchen oft die Frommen im Elend untergehen, während die Gottlosen sich im Wohlleben befinden. Er suchte daher eine tiefere Lösung, welche auch für seinen fortgeschritteneren Standpunkt ausreichte. Der Sagenstoff gestaltete sich in seiner schöpferischen Phantasie zu einer vollständigen Dichtung. Die erdichtete Ankunft tröstender Freunde war ja ganz den Verhältnissen angemessen; aber der Dichter liefs zugleich hervorragende Männer von eigentümlichem Charakter und verschiedener Sinnesart erscheinen, durch welche es ihm möglich wurde, reichere und tiefere Gedankenreihen zu entwickeln. Die Frage über Hiobs persönliches Schicksal erweiterte sich ihm zu einer allgemeinen über die Gerechtigkeit Gottes in der Leitung der menschlichen Schicksale, und in welchem Verhältnisse das Glück oder Unglück der Menschen zu ihrem sittlichen und religiösen Wandel stehen. So gestaltete sich das Ganze zu einer psychologisch dramatischen Dichtung, in welcher die fortschreitende Gedankenentwickelung mit den wechselnden Seelenstimmungen der sich bekämpfenden Personen zum Ausdruck gelangen konnte.

Der Dichter motivierte die Ankunft der drei Freunde mit der Absicht, dafs sie ihn trösten wollten. Aber hierzu liefs er es gar nicht kommen; sieben Tage safsen sie um ihn mit allen Zeichen der Trauer, ohne ein Wort des Trostes oder der Teilnahme zu sprechen. Das Entsetzliche war ihnen unbegreiflich; die Gedanken, welche sich ihnen aufdrängten, wagten sie nicht auszusprechen; sie würden den Leidenden nur verletzt haben. Aber dieses unheimliche Schweigen, dieses Versagen jedes Zuspruchs der nächsten Freunde

---

[1]) Auch Budde (das Buch Hiob übersetzt und erklärt. Göttingen 1896) ist der gleichen Ansicht. Doch fehlt bei ihm wie bei den anderen Exegeten eine klare Scheidung des Sagenstoffes von der eigentlichen Dichtung, wodurch allein viele Schwierigkeiten beseitigt werden. Die falsche Vokalisation des einen Wortes in C. 42, 10 (s. oben) war das Hindernis.

verwundete seine Seele aufs tiefste und brachte ihn ganz in Verzweiflung. So brach er denn endlich selbst das Schweigen, indem er in Verwünschungen seines eigenen Daseins und in Klagen wegen der Unglücklichen, die sich vergebens nach dem Tode sehnen, ausbrach. Hierdurch sahen sich auch die Freunde zum Sprechen genötigt. Die Anknüpfung zum Redekampf und zum eigentlichen Drama war gegeben.

Schon diese aus Verzweiflung hervorbrechende Klage ist kunstvoll gegliedert. Sie beginnt mit den heftigsten Verwünschungen gegen den Tag und die Nacht, die ihn ins Dasein gebracht. Nur gegen die scheinbare und äufsere Ursache seines Daseins ist seine Verwünschung gerichtet. Es ist dieses psychologisch begründet. Der leidenschaftlich Erregte wendet sich zunächst stets gegen die äufserliche oder unmittelbare Ursache des Unglücks; vgl. Jerem. 20, 14—18. Horat. Oden II. 13. Aber auch als Hiob, durch das Ausstofsen der ungeheuerlichen Verwünschungen gleichsam erleichtert und erschöpft, in einen ruhigeren Ton der Klage übergeht und sich gegen den wirklichen Urheber seines Daseins wendet, geschieht dieses mit einer gewissen Scheu. Der Name Gottes wird nicht genannt. Die Frage, ob mit Recht und nach Verdienst die Leiden über ihn gekommen seien, wird gar nicht berührt. Ein Zweifel an Gottes Gerechtigkeit liegt ihm bei seiner tiefen Frömmigkeit noch fern. Aber es ist doch nicht mehr der Hiob der Sage, welcher in den schwersten Leiden in Demut und Ergebung betet, es ist der Hiob des Dichters, der sich aus den Banden altväterlichen Glaubens zu lösen beginnt und die demselben widerstrebenden Gedanken und Wünsche nicht mehr niederhält. Mit den Verwünschungen seines Daseins und den Klagen über dessen Urheber ist er auf eine schiefe Bahn geraten und von dem früheren festen Glaubensstandpunkte gewichen, als er seinem Weibe gegenüber sprach: 'Das Gute nehmen wir von Gott an, und das Schlimme sollten wir nicht annehmen?' Jetzt will er weder Gutes noch Schlimmes empfangen haben; er wünscht, ins Dasein überhaupt nicht gerufen worden zu sein. Aber dieser Wunsch verträgt sich nicht mit einer Ergebung in Gottes Willen, dessen Geschicke der Fromme vertrauensvoll ertragen müfste. Dieses giebt den Freunden Anlafs zum Tadel und zum Beginn des Streites.

Kunstvoll in diesem Monolog Hiobs ist sowohl der allmähliche Übergang von dem Ausbruch der Verzweiflung (V. 3—10) in den milderen Ton der Klage, zuerst mit unerfüllbaren Wünschen (V. 11—19), zuletzt mit erfüllbaren (V. 20—26), als auch die Art und Weise, wie er von seiner leidenschaftlichen Erregtheit unversehens und fast gegen seinen Willen von seinem bisherigen frommen Standpunkt sich fortreifsen läfst.

Der weitere Gang der kunstvollen Gedankenentwickelung in den Redekämpfen, in welchen zuerst in dem ersten Redewechsel die Freunde mit siegreichen Gründen die Oberhand gewinnen, Hiob dagegen in vergeblicher Abwehr immer mehr von seinem früheren Standpunkte der Frömmigkeit abgedrängt wird und der Verzweiflung fast unterliegt, dann aber inmitten des zweiten Redewechsels aus innerer Kraft zu einem festen Glauben sich erhebt und von

einem höheren Standpunkte die Angriffe der Freunde widerlegt[1]) und im dritten Redewechsel sie zum Schweigen bringt und schliefslich zum Erweis seiner Unschuld seinen frommen und von Gott begnadeten Lebenswandel zu seinen jetzigen übermäfsigen Leiden in Gegensatz stellt und von Gott ein Rechtsverfahren zu seiner Verteidigung verlangt, die Ausführung dieses so kunstvoll sich entwickelnden psychologischen Dramas in seinen Einzelheiten kann schon der Raumbeschränkung wegen hier nicht weiter dargelegt werden. Auch sind die Umrisse desselben in dem 'Problem des Buches Hiob' gezeichnet worden.[1]) Nur die kunstmäfsige Weise, wie die theoretischen Fragen eine dichterische Gestaltung in anschaulichen Bildern erhalten haben und die gesellschaftlichen Zustände der Zeit, die Volkssagen, die geschichtlichen Ereignisse, die Anschauungen von den Naturerscheinungen erkennen lassen, so dafs sie uns gewissermafsen ein Weltbild jener Zeit gewähren, mag hier noch in einigen Zügen dargelegt werden.

In den gesellschaftlichen Zuständen erscheint das alte patriarchalische Regiment trotz der monarchischen Spitze in voller Geltung, wie dieses ja nach den Berichten der Bücher Esra und Nehemia selbst nach der Rückkehr aus dem babylonischen Exil geblieben war. Hiob selbst erscheint als ein hochangesehener Stammesältester, ein Berater und Wohlthäter seiner Untergebenen, welche ihn dankar verehren und segnen (C. 29, 8—25). Daneben treten auch gewaltthätige Herren uns entgegen, welche ihre Unterthanen hart bedrücken (22, 6—9; 24, 2—4), und neben den hochmütigen, in allem Überflufs schwelgenden Reichen (21, 8—12) sehen wir die in die Wüste Hinausgestofsenen, welche unter Gesträuchen übernachten und zum Schutze vor Unwetter an den Fels sich schmiegen; daneben auch den Tagelöhner, der, von der Arbeitslast und der Hitze des Tages erschöpft, nach dem Abendschatten sich sehnt. Die Mühen und Gefahren des Bergmannes, der aus der Tiefe verborgene Schätze ans Licht bringt, werden ausführlich geschildert (28, 1—10) und lassen zugleich die in Kunstfertigkeiten fortgeschrittene Zeit erkennen.

Die Sagen der Vorzeit werden berührt, so namentlich die von der Sintflut, für welche dem Dichter Berichte vorgelegen zu haben scheinen, die uns unbekannt geblieben sind (22, 15—18). Tief ergriffen zeigt sich der Dichter von der traurigen Lage und den Bedrängnissen des eigenen Volkes. Die Dichtung ist, wie wir anderwärts nachgewiesen haben[2]), zur Zeit der Regierung des Königs Zedeqia (597—586 v. Chr.) abgefafst worden, als Nebukhadnezar Jerusalem erobert, den Tempel ausgeplündert, den König Jojakhin mit seinem ganzen Hofe, die Vornehmen, Priester, Handwerker und an 7000 (10000) der Wehrhaftesten in die Gefangenschaft fortgeführt und Zedeqia zum König eingesetzt hatte. In den Klagen Hiobs über das eigene Leid tönen die des ganzen Volkes wieder über die Gewaltthätigkeit des Eroberers, in dessen Hand das Land gegeben war (9, 24; 17, 5—9), über die Fortführung der gefesselten Königsfamilie und der ihres Ornats entkleideten Priester und Ratsherren, was

[1]) Buddes Einwendungen (S. XXVII. XXXI) finden am Schlusse ihre Erledigung.

[2]) Die Abfassungszeit des Buches Hiob in den Theol. Stud. u. Krit. 1898 S. 69 ff.

er mit eigenen Augen hatte ansehen müssen (12, 17—19. 24. 25; 13, 1). In Hiob verkörpern sich die Drangsale des ganzen Volkes, die Belagerung und Erstürmung der Stadt und des Tempels: 'Entbrennen liefs er wider mich seinen Zorn und sah mich an, als ob ich zu seinen Feinden gehörte; allsamt rücken seine Scharen an und lagern rings um mein Zelt[1]) (19, 11. 12). Er stürmt auf mich ein, Rifs (folgt) auf Rifs, wie ein Kriegsheld stürzt er gegen mich (16, 14). Zur Beute läfst er die Freunde fortwandern[2]), während die Augen der (verlassenen) Kinder verschmachten: Und so hat er mich zum Sprichwort für alle Welt hingestellt' (17, 5. 6). — In diesen Worten drückt sich seine Klage und sein Zorn über des Volkes Unterdrücker aus, der die Gefangenen in entfernte Gegenden fortführte und am Flusse Kebar ansiedelte (Ezech. 3, 15). Auch die Angriffe der Freunde gegen Hiob gehen oft in versteckte Verwünschungen gegen den verhafsten Eroberer über. So kündigt Eliphas diesem innere Gewissensqualen und äufsere Bedrängnisse an (15, 19—24): 'Denn gegen Gott streckte er seine Hand aus und wider den Allmächtigen erhob er sich trotzig. Er rannte wider ihn mit trotzigem Halse unter der Wölbung seiner Schilde Buckel,' — was sich nur auf des Eroberers Eindringen in den Tempel Jahves und auf die Beraubung seiner Schätze und Heiligtümer beziehen kann (II Reg. 24, 13). Auch Bildads Rede (18, 5—21) läfst den Hafs gegen den Nationalfeind in den Verwünschungen erkennen, ebenso Zophar (20, 19—29), alle jedoch im natürlichen Zusammenhange der Rede, so dafs sie auch auf Hiob bezogen werden konnten, aber den Volks- und Leidensgenossen nach ihrem Sinne verständlich. Die geschichtlichen Ereignisse der Zeit und die Seelenstimmung des Volkes werden uns hiermit erkennbar.

Ganz besonders verwebt sich mit der Dichtung die Schilderung vielfacher Erscheinungen in der Natur. Treffend vergleicht Hiob die wandelbare Treue seiner Freunde mit der Steppe, welche im Frühling nach der Schneeschmelze reich bewässert im üppigen Graswuchs prangt, zur Sommerszeit aber zur ausgedörrten Wüste wird und die die Hoffnungen der Karawanen zu ihrem Verderben täuscht (6, 16—20). Die Erde läfst der Dichter als ein Werk Gottes vor unseren Augen entstehen, wie er ihre Mafse bestimmt, die Mefsschnur ausspannt und die Ecksteine legt; sie entsteht unter dem Jubel der Morgensterne und dem Jauchzen der Himmelssöhne (38, 4—7), auf festen Grundsäulen schwebt sie frei im Äther (26, 7). Auch das Meer sehen wir im Entstehen, wie es als ein Riesenkind aus dem Schofse der Erde hervorbricht, Wolken und Nebel als Wickel und Gewand erhält, aber in Zucht und Schranken gehalten wird: Bis dahin darfst du kommen und nicht weiter, hier haben deine stolzen Wellen ein Ende (38, 8—11). Das Himmelsgewölbe erstrahlt bald durchsichtig im Goldglanze von Norden her (37, 21. 22), bald wird es von dunklen Wolken bedeckt, die mit Regen die Erde überschütten; der Sturmwind treibt sie umher, dafs sie nach seinem Ratschlusse ausführen, was er befiehlt, sei es zum Segen, sei es zum Verderben

[1]) Mit dem 'Zelt' ist wohl der Tempel gemeint. Da der Feind im Lande war, durften die Klagen nicht offen ausgesprochen werden; nur symbolisch konnte man es wagen.

[2]) Vgl. die Abfassungszeit S. 65 Note 1.

(5, 10; 12, 15; 36, 27. 28; 37, 12. 13; 38, 26. 27). Alle Elemente: das Licht, die Wolken, der Regen, Schnee, Hagel und Frost entstehen, kommen und gehen auf Gottes Befehl und erscheinen stets in Bewegung (9, 9; 37, 37. 28. 32; 38, 31. 32); die Morgenröte, welche die Erde mit strahlendem Lichte erweckt und die Diebesbanden von ihrem nächtlichen Treiben verscheucht (38, 12—15); der Mond, der mit seinem milden Strahlenglanz hinwandelt und zur Anbetung verlockt; die hellglänzenden Sterne und selbst die Sternbilder werden nach alten Mythen in Bewegung dargestellt (38, 31. 32). Ebenso auch die zerstörenden Elemente: Blitz und Donner (37, 2—4), Erdbeben, Bergstürze, Verfinsterungen der Sonne und der Gestirne (9, 5—7), selbst das stille, friedliche Schattenreich der aus dem Leben Geschiedenen (3, 17—19) und die geheimnisvollen Visionen zur Mitternachtszeit (4, 13—16), in allem ist Leben und Bewegung, woran man den schöpferischen Dichter erkennt wie an Homer und Vergil.

Mit besonderer Vorliebe werden die Tiere geschildert, aber nicht nach ihrer äufseren Erscheinung, sondern in ihrer lebensvollen Bewegung und Thätigkeit, so der Löwe, wenn er im Hinterhalte auf Beute lauert (38, 39. 40); der Rabe, der nach Frafs schreit und mit seiner hungernden Brut umherirrt (38, 41); die kreifsende Gemse, die schmerzlos ihre Jungen gebiert, welche, sich selbst überlassen, ins Weite davonlaufen (39, 1—4); der in der Steppe umherschweifende Wildesel, der jeder Zähmung widerstrebt (5—8); der starke Wisent, der zum Dienste des Ackerbaues sich nicht zwingen läfst (9—11); der dumme und sorglose Vogel Straufs, der seine Eier unbedacht dem Wüstensande zum Ausbrüten überläfst und mit einer Schnelligkeit dahineilt, dafs kein Reiter ihn einholt (12—18); das feurige, in den Kampf sich stürzende Rofs, so es den Trompetenschall hört (19—25); der hoch sich schwingende Adler, der vom Felsengrat aus auf Beute späht.[1]) Alle diese kleinen Schilderungen lassen ebenfalls Leben und Bewegung des instinktiven Bildungstriebes schöpferischer Dichtungskraft erkennen. Selbst Pflanzen, welche in ihrem Wachstum ganz passend in Vergleichungen verwendet worden, erscheinen in lebensvoller Bewegung, wie sie die Mauer übersteigen und dichtes Geröll durchdringen und überwuchern (8, 16. 17).

Ganz besonders lebhaft sind die Schilderungen der inneren Vorgänge des Seelenlebens: die Unruhe des schmerzlichen Krankenlagers (6, 3. 4. 13. 14), das geängstigte Gewissen (15, 20—24; 18, 11—16) und umgekehrt der Frieden und die Gemütsruhe der Gottergebenen (5, 24—26; 11, 17—19), die zum Teil den Gegenstand des Streites in den Gegenreden bilden.

Obwohl der Dichtung theoretische Fragen der Theodicee zu Grunde liegen, und sie auch nicht der Gründe strenger Beweisführung ermangelt, so bewegen sich doch sämtliche Reden stets in einer blühenden und kunstreichen Sprache und lassen auch die Elemente der verschiedenen Dichtungsarten erkennen. Am stärksten tritt das lyrische Element hervor zunächst in den wehmütigen Klagen des von Schmerzen und Gram niedergedrückten Mannes nicht nur über den

[1]) Die Schilderungen des Nilpferdes und des Krokodils (C. 40. 41) sind sekundär, vgl. unten.

jammervollen Zustand seines Leibes, sondern auch über die Herzlosigkeit der Freunde, welche statt des Trostes ihn mit Vorwürfen überhäuften und ihm seinen letzten Halt, die Überzeugung seiner Unschuld, zu erschüttern suchten. Die Klagen über das persönliche Leiden gehen oft in die über das traurige Schicksal der Menschen überhaupt über (3, 20 ff.; 14, 1 u. a.). An die Klagen schliefsen sich mehrmals die rührendsten Bitten an Gott und die Freunde um Erbarmen und Schonung (7, 17 ff.; 10, 2 ff.; 13, 24 ff.; 7, 28 ff.; 19, 21). In ganz erhabenem Tone gehalten sind die Lobpreisungen von Gottes Allmacht, Weisheit und Güte (5, 9—17; 9, 6—10; 11, 8—11; 12, 7—10; 25, 2—5; 26, 5—13; 28, 23—28; C. 38—40); es sind diese zum Teil Hymnen, welche sich den schönsten Psalmen anreihen, ja man könnte sagen, die ganze Dichtung läuft auf die Verherrlichung von Gottes Erhabenheit hinaus.

Das dramatische Element ist schon äufserlich an der dialogischen Form zu erkennen, wesentlich aber an den bereits erwähnten fortschreitend sich steigernden Affekten in den Seelenstimmungen: für Hiob in der anfangs zunehmenden Erbitterung und seinem Zurückweichen von seinem früheren festen Glaubensstandpunkt bis zur Verzweiflung, dann seiner Wiederermannung und Erstarkung, welche ihn mit neuer Zuversicht erfüllt und über seine Gegner siegreich hervorgehen läfst, während umgekehrt die Freunde, anfangs ihres Sieges sicher, stets schärfer mit ihren Angriffen vorgehen, zuletzt jedoch dem überlegenen Gegner weichen und verstummen. Anstatt der Handlungen, welche sonst das Wesen des Dramas ausmachen, tritt hier die fortschreitende Bewegung in der Entfaltung innerer Seelenzustände ein. Die dramatische Anlage der Dichtung zeigt sich im besonderen in der Individualisierung der drei Freunde Hiobs. Obwohl sie alle drei den gleichen Standpunkt einnehmen, dafs Hiobs Leiden nur die Folge einer Verschuldung sein könne, und in ihren Angriffen und Ermahnungen einstimmig auftreten, so ist doch der Ausgangspunkt bei denselben nicht nur verschieden, sondern auch die Art ihres Auftretens, die Ausdrücke und Wendungen in ihren Reden lassen ihre verschiedenartigen Charaktere und die eigentümliche Sinnesweise erkennen. Auch hier mufs ich mich, da die Ausführung einen zu weiten Raum einnehmen würde, auf die im 'Problem' gegebenen Andeutungen beschränken.[1])

Auch epische Schilderungen fehlen der Hiobdichtung nicht. Der Prolog (C. 1. C. 2, 1—10) hat, wie eben bereits bemerkt, den epischen Charakter und ist in seiner aus der Sage umgearbeiteten Gestalt ein Werk des Dichters. Auch die genannten kleinen Tierschilderungen in C. 39 können wohl als episch bezeichnet werden. Dagegen sind die ausführlichen Schilderungen des Nilpferdes und des Krokodils am Schlusse der Dichtung spätere Einschaltungen, die wie die Elihureden mit der Dichtung in keinem organischen Zusammenhange stehen, wie dieses auch von vielen Exegeten auch aus anderen Gründen erkannt worden ist (vgl. Stud. u. Krit. 1895 S. 678. 690).

So finden sich in diesem Werke die Elemente sämtlicher Dichtungsarten

[1]) Eine ausführliche Schilderung von den Charakteren der Freunde und Hiobs religiösen Wandlungen wird nächstens in den Theol. Stud. u. Krit. erscheinen.



vereinigt, welche ihm, abgesehen vom Inhalt, noch einen besonders hervorragenden Kunstwert verleihen, um so mehr, als die hebräische Poesie nichts Ähnliches aufzuweisen hat.

Zum Schlusse sei es mir noch gestattet, Buddes Einwendungen[1]) gegen meine dramatische Auffassung der Dichtung zu berichtigen. B. will einen Unterschied in Hiobs Stellung zu Gott nach der Rede in C. 19, wie ihn auch die meisten Exegeten annehmen, nicht anerkennen (S. XXVII Note 2). Dafs aber hier der Wendepunkt liegt, und dafs von hier ab eine gewisse Beruhigung in Hiobs Gemüt und eine vollständige Veränderung in seinem Verhalten gegen Gott eingetreten ist, läfst sich sowohl an dem mehr freundlichen Tone, den er jetzt den Freunden gegenüber anschlägt, als auch an der ehrfurchtsvollen Scheu erkennen, wenn er etwas aussprechen will, was gegen den Glauben an Gottes Gerechtigkeit zu verstofsen scheint. So gleich zum Beginn der nächsten Rede in C. 21, wo er die Freunde in Demut bittet, ihn doch anzuhören, Geduld mit ihm zu haben; er würde dieses als eine Tröstung von ihrer Seite aufnehmen (21, 2. 3). So hat er bisher mit seinen Freunden nicht geredet; man vergleiche die Anreden in C. 6, 14—27; 12, 2—8; 13, 7—12; 16, 2—5; 17, 10; 19, 2—5. 14—19, wo er sie treulos, heuchlerisch, parteiisch, falsche Anwälte u. s. w. nennt. Solche Ausdrücke gegen die Freunde kommen nach den Schlufsworten des C. 19 nicht mehr vor. Und wie verschieden ist sein jetziges Verhalten gegen Gott. Da er jetzt zur Widerlegung der Vergeltungslehre der Freunde Beispiele vom Wohlergehen der Frevler anführen will, ergreift ihn Schrecken und Schauder, weil es wie eine Anklage gegen Gottes Gerechtigkeit aussehen könnte (21, 6). Früher hatte er solche Scheu nicht gehabt; da hatte er keck erklärt: 'Den Frommen wie den Frevler vertilgt er in gleicher Weise.' Wenn eine Geifsel plötzlich Tod verbreitet, so spottet er des Unterganges der Unschuldigen (9, 21 ff. und ähnlich 10, 3 ff.; 13, 24 ff.; 14, 20 ff.; 16, 14 ff.; 19, 7. 22). Jetzt, da er die Worte der Gottesverächter anführt, kann er es nicht unterlassen, gleich hinzuzufügen: Gewifs, in ihrer Gewalt steht nicht ihr Glück, und was Gottlose denken, liegt mir fern (21, 14—16). Mit dem letzten parenthetisch zu fassenden Verse will er den Verdacht von sich abwälzen, als ob er gleiche Gedanken hegen könnte. Den letzten Halbvers auszuscheiden (Budde S. 119), dafür liegt gar kein Grund vor; er ist eben für Hiobs veränderte Stellung zu Gott bezeichnend. Auch in der Rede des Eliphas (22, 18) kehrt derselbe Stichos in gleichem Sinne wieder. In derselben Weise sucht Hiob gleich darauf den Schein, als ob er die ausgesprochenen Gedanken der Frevler billige, in einem Zwischenverse abzuweisen mit den Worten: 'Will man Gott Einsicht lehren, ihn, der die Himmlischen richtet' (21, 22)? Er erhebt überhaupt keine Anklage mehr gegen Gottes Gerechtigkeit, er zweifelt auch nicht mehr an derselben. Seine Klage ist nur darauf gerichtet, dafs Gott ihm nicht gestatte, seine Unschuld durch ein Rechtsverfahren zu erweisen, dafs Gott sich nicht finden lasse (23, 3—12), wobei stets die

[1]) Budde, Das Buch Hiob (S. XXVII. XXXI).

Voraussetzung zu Grunde liegt, dafs, wenn es zu einer Darlegung seiner Rechtssache käme, Gott ihm sein Recht unzweifelhaft würde zu teil werden lassen. Ja er sucht sich Gottes Verhalten dadurch zu erklären, dafs es zur erhabenen Allmacht Gottes gehöre, den einmal gefafsten Beschlufs gleichsam wie ein Naturgesetz nicht zu verändern und auf Erörterungen sich nicht einzulassen (23, 13. 14). Diese Scheu vor dem allgewaltigen Gotte, der keine Einrede zulasse, erhält ihren stärksten Ausdruck in C. 23, 14—17 (der letzte Vers ist nach Budde S. 132 zu emendieren). Hiob nimmt jetzt ungefähr den religiösen Standpunkt ein, wie ihn der Islam über die menschlichen Schicksale hat. Trotzdem hält er an der Überzeugung seiner Unschuld fest, die er zunächst in C. 27, 2—7 ausspricht. Nur darf man V. 2 nicht (mit Budde) übersetzen: 'So wahr Gott lebt, der mir mein Recht genommen', sondern 'der mir ein Rechtsverfahren versagt (entzogen) hat'. Diese Bedeutung hat das Wort 'Mischpat' (C. 13, 18; 23, 4; Num. 27, 5; Jes. 50, 8; Jerem. 12, 1 u. v. a.). Von der Überzeugung seiner Unschuld läfst er sich nicht abbringen. Heucheln, sagt er, könnte nur ein Gottloser zum Mifsfallen Gottes und zu seinem eigenen Verderben (27, 8—10). Mit dieser Überzeugung seiner Unschuld schliefst er seine letzte Rede (31, 35—37), nachdem er sein in Tugend und Frömmigkeit zugebrachtes Leben beteuert hatte. Bei allen seinen Beteuerungen setzt er jedoch stets voraus, dafs Gott ihn für unschuldig erklären und ihm seine Gnade zuwenden würde, wenn er seine Rechtssache wahrnehmen wollte. Denn er zweifelt nicht an Gottes Gerechtigkeit, vielmehr hofft er auf sie; sie ist seine letzte und einzige Stütze. Budde verwechselt Verletzung des Rechts, positives Unrecht, welches Hiob auch nur von Gott zu denken seit dem Wendepunkte fern von sich weist (23, 6. 22), mit Versagung einer Rechtsuntersuchung, über welche Hiob bis zum Schlusse seiner Reden klagt. Letzteres allein war das Strafwürdige, welches er durch das Erscheinen Gottes zu seiner Beschämung erkennen und bereuen mufste. Wenn Budde dagegen einwendet (S. XXVII), 'dafs nichtsdestoweniger Hiob nach meiner Darstellung (Problem S. 138) die Strafwürdigkeit seiner eigenen vermessenen Rede erkennen und demutsvoll seine Reue aussprechen mufs', so ist daselbst bereits erklärt und auch selbstverständlich, dafs er durch Jahves Erscheinen und Rede erkennen mufste, in welchem schweren Irrtum er befangen war, wenn er klagte, dafs Gott sich nicht um ihn bekümmere und seine Klage über Entziehung eines Rechtsverfahrens nicht höre. Alle Klagen, die er in diesem Irrtume gegen Gott erhoben, müssen ihm jetzt, da Gott sich selbst zu ihm herabgelassen hatte und ihn seine gütige Fürsorge für das Weltall und selbst für die Tiere hatte erkennen lassen, zu seiner Beschämung als unwahr und vermessen erscheinen, und deshalb spricht er seine Reue in tiefster Demut aus, aber nicht deshalb, weil er Gott abgesagt hätte. Denn seit der Wende in C. 19 hängt er mit aller Innigkeit wieder an Gott und klagt nur, dafs Gott auf ihn nicht achte. Und je tiefer seine Anhänglichkeit an Gott ist, um so mehr mufs er es bereuen, dafs er ungerechterweise gegen ihn geklagt hatte.

Budde läfst Hiob in C. 27. 28 seinen Bankerott in der Weltanschauung

erklären (S. XXIV), wenn auch nicht einen so schlimmen, wie er ihn früher[1]) dargestellt hatte. Aber abgesehen davon, dafs Hiobs Reden in C. 27—31 den Eindruck eines aus dem Kampfe hervorgegangenen Siegers und nicht eines des Bankerotts sich bewufsten Mannes machen, so ist für solche Annahme nicht der geringste Grund vorhanden, wenn man die Dichtung als eine dramatisch sich fortentwickelnde erkannt hat, in welcher Hiobs Stellung zu Gott in verschiedenen und sogar sich widersprechenden Phasen erscheinen konnte, die aber notwendige Übergänge zu einander bildeten. Der Wendepunkt in C. 19 ist im Problem (S. 134 ff.) in seiner inneren Notwendigkeit begründet worden, und hierdurch sind die Schwierigkeiten und Widersprüche, welche Budde (S. XXI) anführt, beseitigt. Wie im Leben des einzelnen Menschen infolge von Erfahrungen und besserer Erkenntnis Wandlungen in den religiösen und moralischen Anschauungen eintreten können, ohne dafs von einer Untreue gegen sich selbst oder gar von einem Bankerott die Rede sein kann, ebensowenig kann dieses von Hiob behauptet werden. Es ist kein blofser 'Wortstreit', wie Budde meine Bezeichnung der Hiobdichtung als eine dramatische erklärt (S. V Note 1), sondern die ganze Anlage und Ausführung der Dichtung gestaltet sich ganz anders, als wenn man sie als eine didaktische auffafst. Die didaktische hat eine bestimmte Tendenz, welcher sie treu bleiben mufs; die dramatische stellt die Vorgänge nach ihrem natürlichen in des Dichters Phantasie sich gestaltenden Verlauf dar ohne tendenziöse Belehrung: sie ist sich selber Zweck.

Es sind noch andere Punkte in der Auffassung des Ganzen, in denen ich Budde nicht beistimmen kann, so namentlich in Beziehung auf die Echtheit der Elihureden und der ihnen untergelegten Tendenz. Hierauf gedenke ich an anderer Stelle einzugehen. Auch die von ihm angenommene Fragestellung des Dichters (S. XII f.) scheint mir verfehlt und ist nach Problem (S. 129 ff.) zu berichtigen. In der Bestimmung der Abfassungszeit des Buches Hiob habe ich Buddes Annahme (§ 5 S. XXIV) in der genannten Abhandlung (Stud. u. Krit. 1898 S. 53 ff.) berichtigt, und ich will noch hinzufügen, dafs selbst bei der Annahme, dafs 15, 18—19 keine Interpolation sind (Stud. u. Krit. 1895 S. 657), diese dennoch nicht 'auf die Zeit der Völkermischung nach der Verbannung' (B. S. 79), sondern auf die Zeit sich beziehen müssen, da die Chaldäer in Palästina eingedrungen und die Herren des Landes geworden waren. Eine weitere Auseinandersetzung wäre hier nicht am Platze. Übrigens sollen hiermit keineswegs Buddes Verdienste um die Erklärung der Einzelheiten des Textes in Abrede gestellt werden, wenn man auch an manchen Stellen ihm nicht zustimmen kann. Der emsigen und umsichtigen Benutzung und Beurteilung aller seiner Vorgänger gebührt die vollste Anerkennung. Seine Skepsis gegen meine Metrik hat er aufrecht erhalten. Wenn er aber die Form von weolátha (C. 5, 16) ganz nach meinen 'Grundzügen der Metrik' 1875 (S. 101) erklärt (S. 25), so hat er die Einwirkung der rhythmischen Betonung selbst auf den Konsonantentext zugestanden.

[1]) Zeitschrift d. A. T. W. 1882 S. 615 ff. — Meine Entgegnung in d. Stud. u. Krit. 1895 S. 671 dürfte vielleicht die Milderung der früher gebrauchten Ausdrücke veranlafst haben.



ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

BRIEFE VON F. A. WOLF UND F. PAPENCORDT AN LINA KLINDWORTH

Aus dem Nachlafs einer längst verstorbenen, ihm nahe verwandten Dame sind dem Unterzeichneten eine Anzahl Briefe von Friedrich August Wolf, dem Philologen, und von Papencordt in die Hände gekommen. Diese Dame, ein Fräulein Karolina Klindworth (von der Verwandtschaft immer Tante Lina genannt), gebürtig aus Göttingen, Tochter des Professors der Physik bei der Universität G. Klindworth, siedelte mit einer Jugendfreundin (auch Professorstochter), die den portugiesischen Gesandten Grafen Oriolla heiratete, nach Berlin über und lebte im Hause des Grafen, der 1832 aus dem portugiesischen Staatsdienst ausschied und preufsischer Unterthan wurde, auch nach dem Tode des Grafen, erst als Erzieherin der Kinder, dann als Freundin und Gesellschafterin der Gräfin bis zu ihrem Tode (1855). Lina Klindworth war eine recht gelehrte echte Göttingerin, die nicht nur die lateinischen und griechischen Klassiker las und übersetzte, sondern auch mit Wolf, Böckh u. a. Gelehrten in Verkehr und Briefwechsel stand, eine Zeit lang auch nach Verabredung mit Wolf nur lateinische Briefe zu ihrer Übung wechselte. Aufser den vorhin genannten Briefen erregt wohl auch Teilnahme ein bisher meines Wissens unbekanntes kleines Gedicht von Wolf an Goethe, das einem dieser Briefe beilag, von W. mit eigener Hand geschrieben. Das Gedicht lautet so:

Vor einem neuen Bildnis Goethens, von dem Maler Franck zu Berlin aufgestellt.

Endlich schau' ich dich wieder, Götterjüngling!
Sei mir würdig gegrüfst, du Hochgeliebter,
Defs so sprechendes Bild ich stets vermifste;
Das mit Zaubergewalt um sechsunddreifsig
Jahr' in eigene Jugend mich zurücktäuscht,
Und des Alters verhafste Schwell' hinweghebt.

Ja, bei längerm Beschauen fühl' ich innig
Mich am Körper und Geist so ganz wie damals,
Als zuerst ich dich sah und lieben lernte.

Nie nun rücket dies Bild von meiner Seite:
Es mag lindern der weiten Trennung Sehnsucht;
Freundlich weil' es um mich mit dieser heitern
Stirn, dem sinnigen Aug', und bis zum letzten
Tage spreche sein Mund mir Lebensmut zu.
B. d. 1 Dec. 1822. W.

Zu diesen Versen hat Wolf folgende Anmerkung hinzugesetzt:

'Den Verfafser überraschte, da er eben vom Krankenbette aufstehend solch einer Freude höchst bedürftig war, dies Ölgemälde, das den alternden Dichter ihm fast in derselben Gestalt wieder darstellte, wie er ihn seit 1786 aufser sich nicht gesehen hatte. In jenem Jahre war es, wo der Verf., in seinem siebenundzwanzigsten, ihn, der in der schönsten männlichen Kraft stralte, zu Jena kennen lernte auf der Büttnerschen Bibliothek, wo sich bald ein langes Gespräch über die Aufstellung der unlängst angekommenen Bücher und über Bücherwesen und -unwesen überhaupt anknüpfte; ein Gespräch, woraus ihm noch manche geistvolle Ansichten gegenwärtig blieben bis in die neueste Zeit, wo er die Jenaischen und Weimarischen Bibliotheken nach gleichen Grundsätzen geordnet und gewifsermafsen vereinigt sah. Eine nähere Verbindung mit dem Dichter und Weisen entstand ihm erst später, die dann bei der Nähe der beiderseitigen Wohnorte [1]) etliche glückliche Jahre hindurch, bis zu einer Freundschaft erwuchs, die nicht einmal eines Briefwechsels bedarf.'

Nun mögen hier einige der Briefe von Wolf an Lina Klindworth, der Zeit nach geordnet, folgen, die wegen der Person des Verfassers wohl ein allgemeineres Interesse finden werden.

Friedenau, Mai 1899.

Prof. Dr. Th. Preufs.

I

Fr. Aug. Wolf an Lina Klindworth.

So schwer es mir auch noch wird, mufs ich Ihnen, theure Freundin, doch ein paar Zeilen vor Ihrer Abreise widmen, die Ihnen mein Andenken erhalten mögen. Jetzt bin ich ganz dafür, dafs der gute alte R. in G.

[1]) Wolf ging erst 1807 von Halle nach Berlin.

Ihr Kunstwerk in die Arbeit nehme [1]), um es in der kleineren Form, wie er viele Göttinger und andere gestochen hat, zuzubereiten; und gelingen wird es gewifs, wenn er von Ihnen auf die Bemerkungen Ihres Billets genau aufmerksam gemacht wird. Viele wollen aufserdem finden, dafs Ihnen die Nase am unteren Theile ein wenig zu stark geraten sei: Die Art, wie Sie sich um ein paar meiner schwächlichen Locken verdient gemacht haben, hat meinen ganzen Beifall, wie das Bild überhaupt. Gut wäre es indefs vielleicht, wenn R. es Ihnen vor der Vollendung vorher zu einer kritischen Beurtheilung schickte.

Doch genug hievon! Und nun nur noch den herzlichen schweigenden Händedruck in Gedanken, der Ihnen meine besten Wünsche zu Ihrer wirklich bedeutenden Veränderung ausdrücken soll. [2]) Erhalten Sie mir gleichfalls Ihr unschätzbares freundschaftliches Andenken.

3 Mai 22. W.

Für R.: Fr. Aug. Wolf, nichts sonst. [3])

II

Berlin, 18. Aug. 23.

Ich brauche Ihnen nicht erst zu sagen, theuerste Freundin, dafs ich Ihre Briefe mit grofsem Vergnügen lese, und also die langen am liebsten, aber sprechen höre ich Sie doch noch lieber. Möchten Sie doch darum mir diese Freude recht bald wieder machen! Ich höre, dafs Ihr Herr Graf [4]), defsen baldige Rückkehr nach Berlin so viele seiner Freunde wünschen, am Ende des Monats wieder eine vorläufige Spazierreise hermachen wird. Grade um die Zeit, oder, noch wahrscheinlicher, in den ersten Tagen des Septembers wird die Wilhelmine [5]), die nur 2 Tage unlängst hier durch nach Möglin flog, wieder von da zurückkommend wohl eher 3—4 Tage hier verweilen. Und könnten Sie es nun so anlegen, dafs Sie in eben dieser Zeit hier wären, so würden Sie noch jemand aufser mir verbinden. Ja, könnte ich noch zu rechter Zeit von der Zeit Ihrer Ankunft durch ein schön Epistelchen Ihrer Hand belehrt werden, und obendrein noch ein paar Tage übrig sehen, um nach M. zu schreiben, so liefse sich der erfreuliche Plan recht gut in Ausführung bringen. Was meinen Sie, meine Verehrteste? Was ist denn so einer kleinen Grazie, wie Sie sind, nicht thulich, wenn sie will. Und nicht wahr, Sie wollen ein wenig?

Haben Sie übrigens noch Zeit, so bitte ich um einen schriftlichen Commentar zu derjenigen der Horazischen Oden, die Ihnen bis jetzt die liebste geblieben ist, ich meine, bei Ihrer Herkunft. Dann wollen wir schon für diese lateinische Unterhaltung eine weitere Abrede nehmen.

Meine heutige grofse Kürze kann ich nur mit der Furcht entschuldigen, dafs ich kaum noch das Blättchen werde zur Post kriegen können.

Von ganzem Herzen

der Ihrige, F. A. W.

III

Nulla dies sine linea, dictum est seduli cujusdam pictoris Graeci. Ad ejus dicti modum tibi, mi carissima, dictum accipe meum, Nulla dies sine aliquo epistolio Latino. Sed unde tandem argumentum nobis nascetur? Ex nihilo, suaserim; satisque erit etiam sic ordiri, Si vales, bene est, ego valeo. Ac sane ego hodie paullo etiam melius valeo, quam soleo ex aliquot hebdomadibus dierum.

Non dissimulabo tamen, occasionem scribendi hodie mihi esse majorem et digniorem. Discupio enim, ut abs te legantur nonnulla scriptorum meorum, vertanturque in Germanicum sermonem eum ad morem, quem nuper tibi in Muretinis commendavi. En igitur leve volumen ejusmodi, ex quo tibi inde a Num. III usque ad XVI primum sumas prooemia illa, olim Halis a me lectionum indicendarum causa exarata non sine lepore quodam et facetiis, quales raro reperiuntur apud eos, qui hodie Latine scribunt. Plerisque enim nunc facultas deest ea eoque more scribendi, quae et quo volunt, potiusque scribunt, quo tenuis Latinitatis cognitio eos trahit, non ducit. Avocor. Vale mihique fave,

Tuo

d. 4. Febr. 1824. F. A. W.

Dies scheint der letzte Brief von Wolf an Lina Klindworth zu sein, wenigstens der letzte unter den in meinen Besitz gelangten. Denn bereits nach einem halben Jahre, im

[1]) Gemeint ist der damals berühmte Kupferstecher Riepenhausen in Göttingen, ein Freund des Klindworthschen Hauses, der ein von Lina K. gezeichnetes Porträt von Wolf stechen sollte, derselbe, der u. a. die Hogarthischen Bilder gestochen hat, wozu Lichtenberg die Erklärungen schrieb. — R. hat den Auftrag betr. Wolfs Bildnis auch ausgeführt; der oben genannte Herausgeber ist im Besitz dieses Kupferstich-Porträts.

[2]) Worauf diese Andeutung hinzielt, ist mir unbekannt.

[3]) D. h. die Unterschrift unter dem Stich von Riepenhausen.

[4]) Oriolla.

[5]) Mir nicht erinnerlich, wer diese Dame war.

Sommer 1824, starb W. bekanntlich in Marseille. Zwar befinden sich in meiner Sammlung noch einige Briefe, aber ohne Datum; dieselben sind sicherlich älter als aus dem Jahre 1824. Von diesen mögen die beiden folgenden noch hier mitgeteilt werden.

IV

Durum profecto et vix excusabile esset, amicissima Lina, si ego tibi priores partes concederem in isto, quod constituimus, commercio litterarum, id est, si ego prius abs te Latinam epistolam exspectarem, quam tu aliquam meam accepisses. Neque adeo mihi deest occasio scribendi: ante oculos enim versatur libellus Hebelianus [1]), qui ad te puerosque tuos [2]) tandem remitti cupit. Verum autem ut dicam, minus mihi iste placuit, quam exspectaram; quippe in hoc populari scribendi genere haud difficile est majorem assequi perfectionem, et assecutus eam jam olim est in duobus similibus scriptis Pestalozzius.

Misi tibi simul epistolam Latinam, heri modo ad me perlatam, ut, ubi ad me veneris, narres, quid in ea tibi placuerit aut displicuerit. — Doleo, quod ipso hoc temporis puncto per importunos hospites avocor; alioquin plures plagellas a me acciperes. Vale.

W.

V

So schwach ich mich auch noch fühle, kann ich es doch nicht aufschieben, Ihnen, meine liebenswürdige Freundin, ein paar Worte tiefempfundenes Dankes für Ihre gütigen Zeilen zu schreiben. Sie haben mich über mein häusliches Bedürfnifs so schön aufgeklärt, dafs ich nun fast für den Kattun entschieden bin, wenn ich nur neben gutem Muster auf dauerhaften Stoff rechnen kann; zwei Eigenschaften, wobei freilich wieder ein paar Damenaugen anders wirken würden als die hellsten Kritiker-Augen. — Hierbei zugleich Ihr treffliches Kunstwerk, woran viele Freunde im Süden von Deutschland und der Schweiz sich hoch ergötzt haben, aber dabei viel Gold von dem Ramen abgesehen.

Das grofse lateinische Unternehmen betreffend, so werde ich Ihr edles Vertrauen gewifs auf alle Weise zu ehren suchen, so auch durch tiefes Verschweigen gegen jedermänniglich. Denn leider verzeiht man Ihrem Geschlecht in unseren Tagen eher Griechisch als Latein. Das werden Sie mir aber doch zunächst erlauben, ein Viertelstündchen Latein mit Ihnen zu sprechen, womit in jeder Sprache billig aller Unterricht anfängt. Also, um Ihnen gleich einen Vorschmack aus dem Horaz zu geben, quid agis, dulcissima rerum? wofür es auch, wie der gelehrte Hr. Bruder [1]) Ihnen sagen wird, noch die Lesart giebt: dulcissima Lina!

Vale, faveque
Tui studiosissimo

15 April. [2]) F. A. W.

Als eine Fortsetzung der im Vorhergehenden mitgeteilten Briefe von Fr. A. Wolf folgen hier drei Briefe von F. Papencordt an Lina Klindworth. Papencordt war in den 30er Jahren Lehrer von Deodat Oriolla, jüngerem Sohne des Grafen O., gewesen, in diesem Amt mit Lina K. bekannt geworden und berichtete nun an diese über einen Aufenthalt in Italien, wo er sich philologischer und historischer Studien wegen 1836 und in den folgenden Jahren aufhielt.

I[ter] Brief

Fraskati 30 Juli 1837.

Empfangen Sie vor allem, verehrtestes Fräulein, meinen herzlichsten Dank für Ihr freundliches Briefchen aus dem Monat April; dasselbe ist mir um so angenehmer gewesen, je weniger ich einen solchen Beweis ferneren Andenkens durch mein langes Stillschweigen verdient und daher auch erwartet hatte. Wenn ich aber jetzt durch neues Zögern mit einer Antwort noch weniger zu entschuldigen schien, so kann ich mich in der That durch nichts anderes vertheidigen, als dafs jenes Vergehen wahrhaftig nicht durch Seltenheit der Erinnerung an Sie und Ihre Umgebung hervorgerufen ist. Im Monate April war ich nicht ganz wohl; dann kamen Bekannte von mir an, welche alle mir eben freie Zeit zum Herumführen u. dgl. in Anspruch nahmen, und endlich waren meine

[1]) Es ist wohl der Rheinische Hausfreund gemeint.

[2]) Die Zöglinge von Lina, die beiden Söhne des Grafen Oriolla.

[1]) Gemeint ist Georg Klindworth, in sehr jungen Jahren philologischer Privat-Docent in Göttingen, dann in den zwanziger Jahren in die diplomatische Laufbahn verschlagen, als Gesandtschafts-Sekretär an verschiedenen europäischen Höfen, zuletzt Geh. Staatsrat und Geheim-Sekretär im Ministerium des Auswärtigen in Paris unter Guizot, durch die Februar-Revolution samt seinem Chef aus Paris vertrieben, lebte seitdem meist in Brüssel, starb in Paris 1882.

[2]) Die Jahreszahl fehlt. Da aber im Briefe von einer schweren Krankheit W.s die Rede ist und auch von dem von Lina kürzlich gezeichneten Porträt, so stammt der Brief vermutlich aus demselben Jahre wie der obige Nr. I, nämlich 1822.

Verhältnisse so ungewifs und schwankend, dafs ich vor deren Festsetzung keinen Brief schreiben wollte, der mir wahrhaft aus der Seele kommen mufste. Jetzt habe ich eine Reise nach Neapel und Sicilien definitiv für dieses Jahr aufgeben müssen, da bei der Heftigkeit der Cholera ein solcher Plan wenig Nutzen bringen, ja eine Tollkühnheit sein würde; und ich bin jetzt wie voriges Jahr für den Sommer in Fraskati angesiedelt.

Mein hiesiges Leben ist so gut, als ich es wünschen kann. Fraskati liegt an dem Berge, auf dessen Spitze das alte Tuskulum mit sehr bedeutenden Überresten, Theater, Odeum, Wasserleitung, Resten der tuskulanischen Villa des Cicero u. dgl. sich befindet. Die Stadt hat einige tausend Einwohner, ist aber rings von den schönsten, kolossal grofsartigen Villen der vornehmen römischen Familien, welche ebenso viel vollkommen öffentliche Gärten darbieten, umgeben. Ich selbst habe mit einem Freunde eine schöne Wohnung von mehreren Stuben und einem prächtigen Salon inne: unsere Aussicht ist auf der einen Seite die Campagua mit der Stadt Rom, auf der anderen ein schöner Wald von immergrünen Eichen und Ölbäumen, dann wieder Campagna, und etwa drei Meilen weit von hier in der Ferne das Meer, auf dem ich die weifsen Segel oft mit blofsen Augen erblicke, und von wo aus in diesem Augenblicke ein frischer Wind das Papier bewegt und jede Spur von drückender Hitze abhält. Morgens früh wird bei Zeiten aufgestanden, dann zu Pferde, zu Esel oder zu Fufs ein tüchtiger Spaziergang gemacht, gearbeitet, zu Mittag gegessen, ein wenig geruht und wieder gearbeitet, bis es draufsen kühl wird. Dann wieder geschlendert, abends ein Stündchen in ziemlich angenehme Gesellschaft gegangen, oder mit 2 guten Freunden Plato gelesen, und zuletzt vortrefflich geschlafen. Werden Sie nicht neidisch, wenn Sie so etwas im märkischen Sande hören? Sie würden wohl auch so ein Glück mit doppelten Zügen schlürfen, um auch für die Folge davon zehren zu können. Schwerlich werde ich wohl je glücklichere Zeiten erleben, als mir der Aufenthalt in Italien darbietet und noch darbieten wird. Dabei lernt man so viel durch Anschauung und durch die gröfsere Freiheit des Geistes, dafs es unmöglich ist, nicht Fortschritte zu machen, nicht allein in der gröfseren Masse des Wissens, sondern vorzüglich an innerer wahrhaft geistiger Fortbildung. Den Cicero, Livius, Tacitus zu lesen, ist hier die angenehmste Erholung beim Arbeiten. Meine mittelaltrigen Studien erfordern schon mehr Anstrengung, aber es ist ein Vergnügen, wenn man sich so unmittelbar auch die Züge dieser in so viel Spuren vorliegenden Zeit lebendiger macht.[1])

Von Zeit zu Zeit unternehme ich zu diesem Zwecke besondere kleine Reisen von 4—5 Tagen, um mir eine bestimmte Begebenheit oder bestimmte Zustände lebhafter zu vergegenwärtigen. So habe ich in dem Monat Juni die Städte mit kyklopischen Mauern, wie Cora, Norba, Signia, dann Gabii, Veji, Ostia, Fidenae etc. besucht. Gröfsere Reisen mufs ich jetzt wegen der Hitze auf den Oktober versparen, wenn nicht unterdefs die Cholera ankommt und alle meine Pläne mit einem Mal durchkreuzt. Ich habe in München und Berlin die Cholera ruhig erwartet, aber hier denke ich mit gröfserer Furcht an ihre Annäherung, weil mir ein gröfseres Glück dadurch zerstört wird; andrerseits wird in Rom, wie in Neapel und Palermo die Hülflosigkeit, der Mangel an ordentlichen Mafsregeln beispiellos sein. Bis jetzt sind noch keine Cholerafälle vorgekommen, doch mehrere Beispiele der Vorgängerin Cholerine, und gestern zwei andre verdächtige Fälle. Viele schicken sich schon zur Flucht an, und Fraskati, welches nur vier Stunden von Rom entfernt ist, hat schon alle Häuser voll. Dies wäre freilich ein unglücklicher Ausgang des herrlichen Anfangs.

Hier sehen Sie im Einzelnen, wie es mir geht; hoffentlich geht es auch Ihnen so gut, wie es in der Mark gehen kann; denn auch ich habe daselbst viele angenehme Stunden verbracht. Wenn Ihnen der Θεῖος Ὅμηρος bisweilen noch einiges Vergnügen macht, so wird es mir angenehm sein, davon zu hören. Auch den Virgil habe ich theilweise an der Stelle gelesen, wo Äneas nach ihm gelandet ist, und fast hätten die Wogen das Exemplar, welches zum Andenken in die salzige Fluth getaucht wurde, davongetragen. Von Deodat hoffe ich, dafs er auch fernerhin so fortschreiten wird, wie er begonnen hat. Zur Ausbildung eines tüchtigen Menschen etwas beigetragen zu haben, ist mir lieber, als hätte ich ein weltberühmtes Buch geschrieben; denn da sehe ich den Nutzen unmittelbar und weifs, dafs viele Menschen mir auch unbekannt dafür Dank wissen. Wie gern sähe ich den guten Jungen mal wieder, um

[1]) Papencordt sammelte damals den Stoff zu einer Gesch. der Stadt Rom im M.-A., ein Plan, der bekanntlich nicht von ihm, sondern von Gregorovius ausgeführt ist. Nur die Geschichte der Vandalen ist von Papencordt als ein Teil jenes Planes ausgeführt.

ihn im Nothfalle zu stärken oder wenigstens meine Freude zu erkennen zu geben. Theilen Sie mir ja, wenn es Ihnen bequem ist, Einzelnheiten über sein Leben und Treiben mit; von Ihnen höre ich dies am liebsten, da wir ungefähr gleiche Ansichten über unseren Pflegling haben. Dem Hrn. Grafen und der Frau Gräfin danke ich verbindlichst für ihr gütiges Angedenken und bitte mich ihnen auch jetzt zu empfehlen, ebenso Hrn. Grafen Alphons [1]), der wohl kaum mehr bei Ihnen sein wird.

Ihnen sage ich über Apennin und Alpen weg ein herzliches Lebewohl und bitte auch ferner um Ihr gütiges Angedenken.

F. Papencordt.

Adresse: Legazione di Prussia in Roma.

P. S. Wenn ich nicht durch Ihre gütige Nachsicht verwöhnt wäre, so würde ich kaum einen so schlecht geschriebenen Brief abzuschicken wagen.

II[ter] Brief

Rom 25 April 1838.

Verehrtestes Fräulein!

Leider mufs ich mich wieder Ihnen gegenüber der Nachlässigkeit anklagen, und in der That mein Stillschweigen kann ich nicht rechtfertigen, sondern höchstens nur entschuldigen. Mir ist es nämlich immer unangenehm, Briefe, welche ich aus dem Herzen schreibe, mit Geschäfts-, Handlungs- und weifs Gott welchen Briefen auf die Post zu geben, und obgleich ich alle 14 Tage meine Briefe mit dem österreichischen Courier wenigstens bis Wien schicken könnte, so suche ich für freundschaftliche Briefe immer eine gute Gelegenheit, und ich schreibe dann mit doppelter Freudigkeit. Nun hatte ich leider eine Gelegenheit mit unserem Courier, der d. 4[ten] Januar nach Berlin ging, versäumt, und dessen Rückkehr, wobei ich neue Briefe zu erhalten hoffte, hat sich bis z. 16[ten] April verschoben, so dafs die Abreise des Hrn. G. R. Bunsen [2]) nach Berlin wieder die erste gute Gelegenheit ist, welche ich denn auch benutze.

Ich brauche Ihnen wol nicht zu sagen, welche Freude mir Ihr Brief gemacht hat. Das Angedenken an Ihr Haus macht mir die Erinnerung an Berlin immer doppelt angenehm, besonders da ich aus Ihrem Brief sehe, dafs man auch meiner daselbst nicht vergessen hat. Leider schrieben Sie mir so wenig über sich selbst, und ohne dafs mich die Natur mit einer lebendigen Einbildungskraft versehen hätte, mufs ich jetzt herausrathen, womit Sie sich beschäftigen, mir Ihre Umgebung, Ihren Schreibtisch u. s. w. ausmalen, wo ich Sie d. 12. März 1836 verlassen habe. Vergessen Sie, ich bitte sehr darum, das nicht in Ihrem nächsten Briefe zu thun. Was Sie mir über Deodat schreiben, ist mir aufserordentlich lieb gewesen; ich nehme zu viel Antheil an ihm, um nicht seinen ferneren Lebenslauf mit der gröfsten Aufmerksamkeit zu verfolgen. Ich habe ihm eine Reihe guter Ermahnungen auch in dem beiliegenden Briefe gegeben, und ich hoffe, er wird dieselben gut aufnehmen, da dieselben mehr vorbeugender Natur sind, als dafs ich sie unmittelbar auf ihn angewendet hätte. Es wäre mir sehr lieb zu wissen, welche Punkte ich in meinen Briefen an ihn vorzüglich zu berühren hätte, um zu seiner Ausbildung auch fernerhin mitwirken zu können. Er ist noch der alte gute Junge: seinen letzten Brief hatte er in der Nacht geschrieben, müde und schläferig, wie er selbst sagt und man aus den verschiedenen Anstrengungen, welche er in dem Briefe macht, um sich wach zu halten, sieht. Das hat mich wahrhaft gerührt.

Was meine eigenen Verhältnisse betrifft, so haben sie richtig gerathen, dafs die Zeit unmittelbar nach dem Abgange meines Briefes vom 3[ten] August nicht zu den angenehmsten gehört hat. Ich war zwar während der Zeit der Cholera meist in Fraskati, auch kamen daselbst nur ein paar Cholerafälle vor; aber diese trafen gerade die Frau und den ältesten Sohn des Hauses, worin ich wohnte, und es fehlte also an Unbequemlichkeiten nicht. Als die Cholera im Abnehmen begriffen war, nahm ich meinen alten Plan, nach Neapel zu gehen, wieder auf, und so ging es in der Mitte Septembers mit angenehmer Gesellschaft von Freunden weiter nach Süden. Es ist das eine der angenehmsten Reisen, welche ich je gemacht habe. Zwar herrschte in Neapel auch noch die misliche Krankheit, aber die Leute waren daran gewöhnt, und niemand redete davon; aufserdem hörte sie im Oktober ganz auf. — Zwischen Neapel und Rom herrscht ein Gegensatz, dessen Gröfse man ohne eigene Anschauung nicht glaubt. Der Ernst, ja ich möchte sagen die Trauer, welche Rom und seine Umgegend charakterisiert, weicht in Neapel einem üppigen Leben. Die Natur ist blendend schön, ein zauberischer Effekt

---

[1]) Der ältere schon erwachsene Sohn des Grafen Oriolla.

[2]) Bekanntlich 1827—39 preufs. Gesandter beim Vatikan.

folgt dem anderen, und man kommt gar nicht zur Besinnung, sondern lebt vollkommen wie in einem Rausche. So geht es in steigender Progression von Terracina an fort, immer dem Meere entlang oder doch nicht in allzugroſser Entfernung. In Gaeta hatten wir den schönsten Mondschein, und ich freute mich nicht wenig über das Zusammentreffen, daſs auch Aeneas beim Mondschein diesen Ort verlassen hatte, splendet tremulo sub lumine Pontus, sagt unser Virgil, dessen unübertreffliche Wahrheit in Naturbeschreibungen man erst an Ort und Stelle zu würdigen vermag. Dabei lag unser Gasthof grade an der Stelle, wo das Landgut des Cicero, auf dem er ermordet wurde, ungefähr gelegen haben muſs; denn man kann höchstens in betreff einer Viertelstunde nach den Beschreibungen irren, und der fromme Glaube des Volkes hat ein antikes Grabmal in der Nähe, welches wahrscheinlich der Plancischen Familie gehörte, Sepolcro di Cicerone getauft. In Neapel selbst wohnte ich am Meere, Strada Sta Lucia, so daſs ich von der Altane des Fensters den ganzen Meerbusen übersah und vom Bette aus die Sonne über den Vesuv her sich erheben sah. Jeder Punkt um Neapel gewährt eine andre Aussicht mit so wunderbaren Effekten, daſs ich meiner Erinnerung oft nicht traute und wieder umkehrte, um mich zu überzeugen, daſs es wirklich so schön sei. Dies gilt namentlich von Bajae, Puzzuoli, Misenum u. s. w., wo auch die alten Römer ihre liebsten Landhäuser hatten. Die Stadt Neapel selbst macht wahrhaft den Eindruck einer groſsen modernen Stadt, und die Hauptstraſse, der Toledo, ist den ganzen Tag gewiſs mit sechsmal so viel Menschen, Wagen und Pferden gefüllt, als die Königsstraſse in Berlin, wenn Markt daselbst ist[1]); schade nur, daſs Volk und Regierung gleich tief gesunken sind.

Der Zweck meiner Reise war auſser Arbeiten auf einzelnen Bibliotheken mehr, mir im allgemeinen zu einer lebendigen Anschauung des Alterthums zu verhelfen, und in dieser Beziehung ist Neapel mit Rom der wichtigste Ort. In Rom ist alles groſsartiger, in Neapel dagegen besser erhalten. Viele kolossale Überreste des Alterthums in Rom versteht man erst, wenn man die kleinen Copien in Pompeji gesehen. Von alten Gemälden und Bronzen sieht man in Neapel mehr, als in der übrigen Welt zusammen genommen; namentlich in ersterer Beziehung lernt man die Alten von einer neuen Seite bewundern, und selbst die gewöhnlichsten Wandgemälde sind, was Composition anbetrifft, fast durchweg ausgezeichnet im Verhältniſs zu den Leistungen der Neueren. Man sieht, wie in einer wahren Blüthezeit der Kunst auch das Handwerk künstlerisch wird, ähnlich wie allenthalben im XV u. XVI^{ten} Jahrhundert. Auch mit dem häuslichen Leben der Alten befreundet man sich sehr, und es macht nur in der Erinnerung einen sonderbaren Contrast, daſs wir uns in Pompeji in dem Hause eines gewissen Pansa zu Tische setzten und unter freiem Himmel in einem alten Triklinium unser bescheidenes Frühstück von Wein, Brod und Früchten verzehrten; an Ort und Stelle fanden wir es ganz natürlich. So ist es mir bei vielen Dingen ergangen. Groſs sind in Pompeji nur die öffentlichen Gebäude, wie Amphitheatrum, Theatrum, Basilica, die Wohnhäuser sind sehr klein, aber die Räume sehr sorgfältig vertheilt. Es ist Alles nett, angenehm, heimlich, aber nicht groſsartig.

Letzteres ist dagegen vor allem der Fall mit den 3 Tempeln in Paestum. Einer derselben aus dem Anfang des 5ten Jahrh. vor Chr. G. ist der besterhaltene griechische Tempel in der Welt, und ohne denselben gesehen zu haben, ist es schwer, wenn nicht unmöglich, sich die absolute Schönheit und Harmonie eines griechischen Tempels vorstellen zu können. Es ist, wie Goethe sagt: Die Säule tönt und die Triglyphe klingt. Dabei sind die Dimensionen ganz kolossal, und durch die Säulenkolosse hindurch sieht man das Element des Gottes, dem der Tempel wahrscheinlich geweiht war, nämlich das Meer des Poseidon. Auſserdem habe ich noch Salerno, das im M. A. so berühmte und einzig schön gelegene Amalfi und die Insel Capri besucht.

Kurz, der Aufenthalt in Neapel ist eine meiner liebsten Erinnerungen, trotzdem, daſs auch Miſsgeschicke nicht fehlten. Schon auf der Hinreise hatte ich mich erkältet; aber in Neapel, Salerno, Paestum und Amalfi lieſs die Freude des Augenblickes und die damit verbundene Aufregung das Übel nicht zum Ausbruche kommen; ich lieſs mir lauter Unvorsichtigkeiten zu Schulden kommen, ja badete in Amalfi, obgleich es gegen Ende Septembers war, wiederholt im Meere. Dafür muſste ich denn auch bei meiner Rückkehr nach Neapel 14 Tage büſsen und litt am heftigsten Terzianfieber. Ich wurde zwar geheilt, aber nur schlecht behandelt, und so trat nach 3 Wochen das Übel wieder ein,

---

[1]) Man muſs sich erinnern, daſs Berlin im J. 1838 erst etwa 320000 Einwohner zählte, also weniger als das damalige Neapel.

doch nur schwächer und kürzer. Ich liefs mir dadurch meine gute Laune auch nicht im geringsten verderben, und ohnehin stellte ich mich immer gleich so vollkommen wieder her, dafs ich selbst an den intermittierenden Tagen, da das Fieber nur jeden dritten Tag kam, ausging. — Endlich d. 19ten November traf ich wieder in Rom ein.

Hier setzte ich mein altes Leben der Arbeit, des Spazierengehens u. s. w. fort und ich lebe in der schon früher beschriebenen Weise. Gesellschaft habe ich diesen Winter bis zur Unhöflichkeit nicht besucht, besonders seitdem mir ein leichtes Unwohlsein wenigstens Einen ostensibeln Grund mich zurückzuziehen, geben konnte. Aufserdem betrüben mich die Vorgänge in Deutschland wirklich zu sehr, als dafs ich dabei an rauschenden Vergnügungen Theil nehmen könnte. Ich begreife auch nicht im entferntesten, wie die Sache für die nächste Zeit beigelegt werden kann. — Meine Arbeiten sind noch immer speciell Geschichte Roms im M. A. mit Bezug auf Pabst und Kaiser. Wenn mir mein Plan gelingt, hoffe ich damit einen wichtigen Beitrag zur Geschichte des M. A. zu geben. Bis zum August d. J. bleibe ich in Rom fest; dann werde ich wohl wieder eine gröfsere Reise machen; über das Wohin habe ich nur stille Pläne, welche ich mir selbst noch nicht zu gestehen wage. Unter uns gesagt, ich denke auf ein paar Monate nach Athen zu gehn, oder nach Sicilien. Im Winter kehre ich nach Rom zurück; im Sommer 1839 über die Alpen nach Deutschland; aber den Finger auf den Mund gehalten; denn andere Leute glauben, ich käme früher zurück.

Jetzt will ich schliefsen; denn ich bin freilich noch nicht müde, mich mit Ihnen zu unterhalten, aber Sie möchten jetzt wohl mehr als genug meines Geschwätzes haben, wenn es wie Kraut und Rüben durch einander geht, so dafs ich mich schäme, diesen in aller Eile geschriebenen Brief als Antwort auf den Ihrigen, durch Zierlichkeit in Stoff, Form und Schrift gleich ausgezeichneten abgehn zu lassen. Ich rechne jedoch wie immer auf Ihre gütige Nachsicht, und hoffe und bitte, dafs Sie mir ja recht bald antworten mögen. — Meine besten Empfehlungen an S. Excellenz und d. Fr. Gräfin und die beiden jungen Grafen, welche ich gesehn.

F. Papencordt.

Adr. Légation de Prusse à Rome.

(Schlufs folgt)

ZU GOETHES IPHIGENIE

In Heft 2. II. 1899 dieser Jahrbücher S. 116 will Imelmann aus den Worten des Pylades Akt 4 Szene 4

O führet uns hinüber, günstige Winde,
Zur Felseninsel, die der Gott bewohnt,
Dann nach Mycen

folgern, dafs Goethe hier und also auch an den anderen Stellen, wo Delphi vorkommt, die Insel Delos gemeint und sie fälschlicherweise Delphi (Delphos) genannt habe.

Es bedarf nur eines Hinweises auf die Quelle Goethes, die Fabeln Hygins (vgl. Joh. Vahlen, Wiener Akad. der Wissensch. phil.-hist. Klasse Bd. 75 S. 222), um den Beweis zu führen, dafs der Dichter vielmehr immer Delphi gemeint hat. Electra de fratris nece Delphos sciscitatum est profecta. Quo cum venisset eodem die Iphigenia cum Oreste venit eo ... Cognitione itaque facta Mycenas venerunt steht bei Hyginus unter Aletes. Also genau wie in der oben citierten Stelle in der Goethischen Iphigenie: '... Dann nach Mycen.' So gering waren Goethes Kenntnisse des Altertums sicherlich nicht, dafs er das Delphische Orakel nach Delos versetzt hätte. Aus der Form Delphos bei Hygin erklärt sich vielleicht auch das Goethische Delphos für Delphi — wie er ja auch *ἐν Ταύροις* fälschlich in Tauris übersetzt. Dafs Goethe auch in der Italienischen Reise (Bologna d. 19. Oktober), wo er den Plan seiner Delphischen Iphigenie beschreibt: 'Elektra in gewisser Hoffnung, dafs Orest das Bild der Taurischen Iphigenie nach Delphi bringen werde, erscheint in dem Tempel des Apollo' u. s. w. Delos gemeint habe, wird Imelmann wohl nicht behaupten wollen. Es bleibt also dabei, dafs Goethe in der mehrfach citierten Stelle Delphi für eine Insel gehalten und nicht, wie Imelmann will, eigentlich Delos gemeint und es an dieser und den andern Stellen versehentlich Delphi genannt hat.

Karl Heinemann.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Von Prof. Dr. O. Weise. 3. Aufl. 8. In Leinwand gebunden *M.* 2.60.

Dieses in wissenschaftlicher gemeinverständlicher Form geschriebene Buch wurde vom Allgemeinen Deutschen Sprachverein mit einem Preise ausgezeichnet und erfreut sich eines großen Erfolges.

Deutsche Musteraufsätze für alle Arten höherer Schulen zusammengestellt von Oberl. Dr. Hermann Ullrich. Dauerhaft geb. *M.* 2.40.

Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze v. Direktor Dr. Julius Naumann. 6. Aufl. geh. *M.* 3.60.

Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze von Dr. Adolf Kutzner. 2. Aufl. Neu bearb. von Dr. Otto Lyon. kart. *M.* 1.—

Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen. Von Rektor Dr. Karl Menge. geh. *M.* 2.—

Fünfundzwanzig Themata mit ausführlichen Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Stoffe zu freien Vorträgen von Direktor Dr. Julius Naumann. geh. *M.* 1.60.

Hundert Themata für deutsche Aufsätze. Von Gymnasiallehrer H. Zurborg. kart. *M.* —.60.

Die Stilarbeiten. Anleitung und Dispositionen von Direktor Dr. Theodor Gelbe. geh. *M.* 2.40.

Fünfzig Themata zu deutschen Aufsätzen. Bearbeitet von Dr. Ferd. Hoffmann. geh. *M.* 1.—

Deutsche Aufsätze. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Von Oberlehrer Carl Jul. Krumbach. 3 Bändchen. geh. je *M.* 1.60.

I. Bändchen: Erzählungen.
II. — Beschreibungen und Schilderungen.
III. — Briefe.

Die überaus freundliche Aufnahme, welche die drei ersten Bändchen gefunden haben, hat die Verlagsbuchhandlung bestimmt, die Sammlung fortzusetzen, und zwar wird enthalten Bändchen IV. Zeiten und Feste, V. Diktate, VI. Inhaltswiedergaben, VII. Nachbildungen, Vergleichungen und Fabeln, VIII. Aus allen Gebieten.

Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Von Oberlehrer Karl Bindel. 2 Bändchen. geh. je *M.* 2.—

Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen. Von Prof. Dr. L. Cholevius. 4 Hefte. geh. je *M.* 1.—

Schriften von H. W. Stoll.

Wohlfeile Ausgaben zu bedeutend ermäßigten Preisen.

Die Götter und Heroen des klassischen Altertums. Populäre Mythologie der Griechen und Römer. 7. Auflage. Mit 42 Abbildungen nach antiken Kunstwerken. Wohlfeile Ausgabe. 8. Reich geb. *M.* 3.60.

Die Sagen des klassischen Altertums. Erzählungen aus der alten Welt. 5. Auflage. Zwei Bände mit 92 Abbildungen nach antiken Kunstwerken. Wohlfeile Ausgabe. 8. Reich gebunden *M.* 4.50.

Geschichte der Griechen und Römer in Biographien. 2 Bände. 3. Auflage. Wohlfeile Ausgabe.

I. Die Helden Griechenlands im Krieg und Frieden. Geschichte der Griechen in biographischer Form. Mit 1 Stahlstich. 8. Reich geb. *M.* 3.—
II. Die Helden Roms im Krieg und Frieden. Geschichte der Römer in biographischer Form. Mit 1 Stahlstich. 8. Reich gebunden *M.* 3.60.

Erzählungen aus der alten Geschichte. 2 Bändchen. 3. Auflage. 8. In 1 Band gebunden *M.* 3.75.

Bilder aus dem altgriechischen Leben. Mit zahlreichen Abbildungen. 2. Auflage. Wohlfeile Ausgabe. 8. Reich gebunden *M.* 3.—

Bilder aus dem altrömischen Leben. Mit zahlreichen Abbildungen. 2. Auflage. Wohlfeile Ausgabe. 8. Reich gebunden *M.* 3.60.

Die Meister der griechischen Litteratur. Eine Übersicht der klassischen Litteratur der Griechen für die reifere Jugend und Freunde des Altertums. Mit einem Stahlstich. Wohlfeile Ausgabe. 8. Reich gebunden *M.* 2.70.

Geschichte der deutschen Litteratur mit ausgewählten Stücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller, ihren Biographien, Porträts und Facsimiles in vortrefflich ausgeführten Holzschnitten. Von Heinrich Kurz. 4 Bände. gr. Lex.-Format. Geh. *M.* 51.—, reich gebunden *M.* 57.50.

Bekanntlich unterscheidet sich die Litteraturgeschichte von Kurz von allen übrigen Litteraturgeschichten durch die Biographien und beigefügten Porträts der Schriftsteller nebst ausgedehnten Proben aus den Werken derselben. Trotz allen Wettbewerbes auf diesem Gebiete gilt anerkanntermaßen die Litteraturgeschichte von Kurz als die bei weitem gediegenste und ausführlichste.

Bismarcks Reden und Briefe. Nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Für Schule und Haus herausgegeben und bearbeitet von Dr. Otto Lyon. Mit einem Bildnis Bismarcks. 8. In Original-Leinwandband *M.* 2.—

Gehören Bismarcks Reden und Briefe wegen ihres gewaltigen Inhalts und der vollendeten Form schon seit langer Zeit zu den klassischen Werken unserer Litteratur, so wird diese von bewährter Hand getroffene Auswahl jetzt in jeder Familie und in jeder Schule willkommen sein.

Deutsche Götter- und Heldensagen. Für Haus und Schule nach den besten Quellen dargestellt von Dr. Adolf Lange. 8. Reich geb. *M.* 4.50.

Inhalt: Einleitung. I. Abteilung: **Deutsche Göttersagen.** I. Teil: Das Weltall und seine Bewohner. II. Teil: Die einzelnen Gottheiten. III. Teil: Weltuntergang und Welterneuerung. II. Abteilung: **Deutsche Heldensagen.** I. Buch. **Die Wölsungen.** II. Buch. **Die Nibelungen.** III. Buch. **Walther und Hildegunde.** IV. Buch. **Sagenkreis Dietrichs von Bern.** V. Buch. **Beowulf.** VI. Buch. **Gudrun.**

Naturkundliche Handbücher.

Naturgeschichtliche Volksmärchen aus nah und fern. Gesammelt von O. Dähnhardt. Mit Titelzeichnung von O. Schwindrazheim. 8. Geschmackvoll gebunden *M.* 2.—

Sinnige Anschauung, dichterisches Empfinden und nicht zum wenigsten herzlicher, echter Humor vereinigen sich in diesen naturgeschichtlichen Märchen. Erwachsene und Kinder werden an den oft tiefsinnigen, oft ernsten und oft humorvollen „Märchen" ihre Freude haben.

Naturstudien im Hause von Direktor Prof. Dr. Karl Kraepelin. Plaudereien in der Dämmerstunde. Ein Buch für die Jugend. Mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. In Original-Leinwandband *M.* 3.20.

Die Naturstudien sollen den lern- und wißbegierigen Knaben in möglichst lebendiger Darstellung zum naturwissenschaftlichen Denken anregen und ihm die Naturobjekte seiner nächsten Umgebung, vor allem also des väterlichen Hauses, geistig und gemütlich näher bringen.

Streifzüge durch Wald und Flur von Bernhard Landsberg, Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Allenstein O/Pr. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern. Für Haus und Schule bearbeitet. Zweite Auflage. Mit 84 Illustrationen nach Originalzeichnungen von Frau H. Landsberg. [XIII u. 234 S.] gr. 8. 1897. In Original-Einband *M.* 5.—

—— —— Erste Auflage, ohne Illustrationen. [X u. 194 S.] gr. 8. 1895. In Original-Einband *M.* 2.80.

Das Buch wendet sich an alle Freunde der Natur; es will Naturkunde auf Spaziergängen lehren, giebt, nach Jahreszeiten geordnet, ausschließlich Schilderungen aus der heimischen Natur und zieht botanische, zoologische und geologische Fragen gleichmäßig in den Kreis der Betrachtung, je nachdem sie sich dem Beobachter am gegebenen Orte und zu der gegebenen Zeit aufdrängen.

Unsere Pflanzen. Ihre Namenserklärung und ihre Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben. Von Dr. Franz Söhns. 8. 2. Aufl. Geschmackvoll geb. *M.* 2.40.

Für jeden Pflanzenfreund wird das Kind der Natur viel anziehender, wenn sich ihm der oft so tiefe und reiche Inhalt seines Namens enthüllt, und darum wird auch jeder, der Interesse für die farbenbunten Blumensprößlinge des Waldes und des Gartens hat, dieses Bändchen mit Freuden begrüßen.

Hierzu Beilagen von **B. G. Teubner** in **Leipzig**.

AUS DER NEUNTEN JAHRESVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN GYMNASIALLEHRERVEREINS

ABGEHALTEN AM 4. UND 5. APRIL 1899 IN MEISSEN[1])

I

WEGE UND ZIELE FÜR DIE ABFASSUNG EINER GESCHICHTE DES SÄCHSISCHEN GELEHRTENSCHULWESENS

Von Ernst Schwabe

Als vor drei Jahren die mit Sehnsucht erwartete zweite Auflage von F. Paulsens 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' erscheinen sollte, gab man sich in Schulkreisen vielfach der Hoffnung hin, dafs man in diesem grundlegenden Werke nunmehr auch ein ausgeführtes Bild von dem Schulwesen der aufserpreufsischen deutschen Länder finden würde. Vor allem schien dies für Sachsen eine berechtigte Forderung zu sein. Jedoch sah man sich in dieser Hinsicht bei der Lektüre des Werkes, trotzdem dafs es vielfach erweitert und vertieft worden war, in gewissem Sinne enttäuscht. Denn wenn auch dieser erste Kenner der Geschichte der Gymnasialpädagogik aufserordentlich häufig auf unsere speziell sächsischen Gymnasialverhältnisse eingeht und gewisse allgemein deutsche Einrichtungen und Gebräuche gerade aus sächsischem Ursprunge

[1]) Durch die Zusammenstellung der folgenden vier Vorträge, von denen I und II in der öffentlichen Hauptversammlung gehalten worden sind, III in der Abteilung für alte Sprachen und Geschichte und IV in der neuphilologischen Abteilung, versuchen wir ein Bild von der rührigen pädagogischen Thätigkeit des sächsischen Gymnasiallehrervereins zu geben. Freilich ist es nicht vollständig. Es wurde weiterhin noch in der Hauptversammlung von Prof. Dr. Günther aus Plauen i. V. ein Vortrag über Naturalismus und Realismus im Drama gehalten, den wir dem Gegenstande nach für die Pädagogik nicht in Anspruch nehmen konnten. Aufserdem erledigte die mathematische Abteilung folgende Tagesordnung: 1. Oberlehrer Bernhard Schmidt aus Wurzen: Vorführung eines Apparates zur Veranschaulichung der wichtigsten elektrischen Begriffe und Gesetze. 2. Prof. Dr. Reinhardt aus Meifsen: Über den elektrolytischen Stromunterbrecher von Dr. Wehnelt. 3. Dr. Tauberth aus Dresden (Kreuzschule): Über das Rechnen mit Mafseinheiten im physikalischen und mathematischen Unterricht. 4. Prof. Dr. Hünlich aus Leipzig (Königl. Gymnasium): Bericht über die ihm aufgetragene Sammlung der von den sächsischen Gymnasien gestellten mathematischen Maturitätsaufgaben aus den Jahren 1896—1898. — Wir hoffen über den letzten Gegenstand, die Aufgabensammlung in der Mathematik, unseren Lesern später noch Mitteilung bieten zu können. Die Redaktion.

herleitet, so kann es doch nicht geleugnet werden, dafs es auch bei ihm zu einem einheitlichen und deutlichen Bilde des sächsischen Schulwesens nicht gekommen ist.

Es wäre jedoch mehr als ungerecht, wenn wir Sachsen dem bahnbrechenden Geschichtsschreiber des deutschen gelehrten Unterrichts daraus einen Vorwurf machen wollten. Es konnte gar nicht anders sein; denn Paulsen sah sich darauf angewiesen, überall nur aus abgeleiteten Quellen zu schöpfen. Nur bei wenigen Anstalten unseres sächsischen Vaterlandes lag ihm eine ausführliche Darstellung vor. Für die meisten Zeiten und Schulen war kein Material vorhanden. Vollends eine zusammenfassende Bearbeitung unseres sächsischen höheren Schulwesens, die auf urkundliche Belege sich stützte, ja nur eine handliche, nach historischen Gesichtspunkten geordnete Sammlung der in Sachsen gültig gewesenen und noch gültigen Gesetze und Schulordnungen hat ihm nicht vorgelegen. So ist denn das Bild, das in Paulsens Buch von unserem sächsischen Gelehrtenschulwesen entsteht, trotz der redlichen Bemühungen, mit dem vorhandenen Materiale etwas Gutes zu schaffen, lückenhaft, mit unsicheren Konturen gezeichnet und darum nicht recht geeignet, für unsere höheren Schulen und ihre Geschichte allgemeines Interesse zu erwecken und ihnen bei den Gebildeten Deutschlands den ehrenvollen Platz zu sichern, den sie verdient haben und der ihnen gebührt.

Denn schon bei einem oberflächlichen Einblick in die früheren Zustände des sächsischen höheren Schulwesens bemerkt man, dafs sächsische Einrichtungen früher für ganz Deutschland und darüber hinaus mafsgebend gewesen sind. Und auch späterhin, als Sachsen seine Führerrolle abgeben mufste, ist sein Schulwesen noch immer beachtenswert geblieben; denn man ging seine eigenen Wege, soweit es der Druck der Verhältnisse gestatten wollte, und schliefslich im letzten halben Jahrhundert hat gerade Sachsens Gymnasialwesen, gegenüber den schwankenden Stimmungen in anderen deutschen Ländern, eine ruhigere Entwickelung gehabt und gleichmäfsigere Haltung bewahrt und, das bewährte Gute schützend, an dem Werte des klassischen Bildungsideals festgehalten.

Wenn man aber an einzelnen Punkten tiefer eindringt, da und dort innere und äufsere Schulverhältnisse in ihrem Zusammenhange zu erfassen sucht oder einen einzelnen Gegenstand in seiner Gesamtentwickelung vom Ursprunge an bis auf den heutigen Tag verfolgt, so wird man mit frohem Erstaunen gewahr, welch unerwartete Fülle des Details freundlich auf uns herniederströmt, wie anmutig und farbenreich sich Zug um Zug zum Bilde unserer Vergangenheit fügt, wie ruhig, treu und selbstverleugnend unsere Vorgänger an den sächsischen höheren Schulen ihres Amtes gewaltet haben. Fast nirgends ist das Bild ganz trübe; denn wenn auch Sachsens politische Geschichte sich nicht immer in aufsteigender Linie bewegt hat, und das mehrfache Unglück unseres Landes seine Rückwirkung auch auf das Gelehrtenschulwesen geäufsert hat, so zeigen uns doch selbst die Zeiten des tiefsten Niederganges unsere Gymnasien fast immer in freundlichem, ja oft sogar (dieser Gunst des Schicksals dürfen wir uns rühmen) in hellstrahlendem Lichte. Nach dem dreifsigjährigen Kriege war

ein Christian Weise die Zierde der Zittauer Schule, im vorigen Jahrhundert lehrten Gesner, Reiske und Ernesti in Leipzig, und wenn wir an die Zeit von 1815—1830, vielleicht die schmerzlichste, die unser sächsisches Gymnasialwesen durchgemacht hat, denken, so strahlt die Schule Gottfried Hermanns hervor, die in selbstloser Hingabe vieles von dem zu retten wufste, was die Not der damaligen Tage kleinmütig hinzugeben entschlossen war.

Eine eingehende Betrachtung unseres höheren Schulwesens birgt aber auch noch einen anderen Vorteil in sich; denn bei der Betrachtung der eigentlichen Schulgeschichte ergeben sich ungesucht eine solche Menge von Beziehungen zur allgemeinen Kulturgeschichte und Geistesgeschichte unseres Vaterlandes, dafs das Interesse sich immer mehr steigert, je tiefer man eindringt, und ein Stoff, der an sich vielleicht oder auch nur im Rahmen einer gesamtdeutschen Schul- und Geistesgeschichte unbedeutend erscheinen könnte, an Bedeutung und damit an Anteilnahme auch weiterer Kreise unter den Gebildeten gewinnt. So ist uns beispielsweise gelehrt worden, welchen Einflufs die Zittauer Schulkomödien auf die Entwickelung der Poesie in sächsischen Landen gehabt haben, so vermag man jetzt noch zu erkennen, wie befruchtend der Bienenfleifs eines Schöttgen u. a. auf die Einzelforschung der sächsischen Landesgeschichte einwirkte, so wird uns eine berufene Feder das traditionelle Verhältnis zwischen den Vertretern der klassischen Sprachen an der Leipziger Universität und an den Leipziger höheren Schulen darzulegen haben.

Darum ist es eine dankenswerte Aufgabe, einmal diese noch ungeschriebene Geschichte unseres sächsischen Gelehrtenschulwesens in Angriff zu nehmen. Freilich, die Wege, die dazu führen, sind weit, und das Ziel, das gesteckt ist, ist hoch und nicht mit einem Male und auch schwerlich von einem Manne zu erreichen. Es wird viel unverdrossenen Fleifses bedürfen, ehe man nur an die eigentliche Aufgabe selbst herankommt, da eine grofse Menge von Vorarbeiten erst erledigt sein mufs, und es wird noch eine ganze Reihe von Jahren vergehen, ehe ein solches Werk auf den Büchertisch der deutschen Gelehrtenschule und der gebildeten Welt gelegt werden kann.

Denn wenn schon das Feld der Gymnasialpädagogik überhaupt erst seit verhältnismäfsig kurzer Zeit bebaut worden ist, so hat man sich wohl erst seit Paulsens Werk ernstlich dazu entschlossen, die Geschichte der Gymnasien und ihrer Thätigkeit als eine wirkliche Wissenschaft gelten zu lassen und fähige und fleifsige Arbeiter auf diesem Felde für voll anzusehen. Hierbei sind wir Sachsen, soweit es wenigstens das letztgenannte Wissenschaftsgebiet angeht, besonders im Rückstand geblieben. Freilich ist schon eine grofse Reihe von Einzelschriften, darunter sehr achtbare Leistungen, vorhanden und lassen uns das Ganze ahnen; aber das meiste ist doch noch zu thun übrig, vor allem alles das, was sich auf die Gesamtentwickelung unseres Gelehrtenschulwesens bezieht.

Schon die Entwickelung der Schulgesetzgebung im Ganzen und im Einzelnen zu verfolgen, ist sehr schwierig. Was Preufsen an seinem Wiese-Kübler besitzt, diesem unentbehrlichen Rüstzeug eines jeden, der das preufsische Schulwesen studieren will, nämlich eine Sammlung der wichtigsten Gesetze und

Verordnungen, die gelten und gegolten haben (die letzteren in historischer Folge geordnet), das liegt dem Forscher für unser sächsisches Vaterland nicht vor. Schon die heute noch gültigen Gesetze und Verordnungen haben seit der jetzt veralteten Arbeit von Philippi keinen neuen Sammler und Bearbeiter gefunden. So mufs schon für den Gebrauch des Tages mit der letzten Auflage des Codex für das Königlich Sächsische Kirchen- und Schulrecht von 1890 gerechnet werden; im übrigen mufs man sich auf das Gesetz- und Verordnungsblatt und auf die Sammlung der im Schularchiv befindlichen Verordnungen verlassen, eine nicht immer leichte Aufgabe, die auch ein zuverlässiges Gedächtnis verlangt. Und es wäre doch sehr zu wünschen, dafs gerade die Kenntnis des noch geltenden Rechts den Angehörigen des höheren Lehrerstandes erleichtert würde.

Noch viel schlimmer steht es, sobald es sich um schulrechtliche Fragen historischer Natur handelt. Auch für den, der sich an einem grofsen Orte mit reichen Bibliotheksschätzen befindet, wird es nicht immer leicht sein, sich genügend und schnell über das zu orientieren, was einmal Gültigkeit gehabt hat oder Brauch gewesen ist. Selbst den gröfseren Schulbibliotheken steht nicht immer eine vollständige Sammlung der einzelnen Bände des Codex Augusteus zur Verfügung, geschweige denn das gesamte Gesetz- und Verordnungsblatt oder die Landtagsakten. Und was schliefslich die Einzelschulordnungen angeht, so ist das Werk von Vormbaum 'Evangelische Schulordnungen', wie schon sein Titel lehrt, zeitlich begrenzt und unvollständig. Dazu ist dieses Buch jetzt ziemlich selten geworden und schwer aufzutreiben. In noch höherem Grade selten sind die Einzelgesetze und -ordnungen einer ganzen Reihe von Schulen aus späterer Zeit; sie finden sich nur hier und da in älteren Bibliotheken, bisweilen sogar nur handschriftlich, und sind dadurch schwer benutzbar. Darum hat also jeder, der mit dem Studium dieser Seite des sächsischen Gelehrtenschulwesens beginnen will, mit einem weitzerstreuten, nicht immer leicht zu beschaffenden, öfters auch schwer erkennbaren Quellenmaterial zu thun. Viel gesetzgeberische Weisheit, von Friedrich dem Weisen an bis auf Friedrich August den Gerechten und von Melanchthons Visitationsprotokollen an bis zu den Ordnungen der kleinen Lyceen in der Lausitz und im Erzgebirge, liegt da verborgen und harrt der Hebung. Es ist darum eine der ersten und wichtigsten Vorarbeiten für eine Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens, das Gesetzesmaterial zu sammeln und zu sichten, um in historischer Hinsicht klar darzustellen, wie sich alles entwickelt hat; und es wird dabei die nützliche Nebenarbeit mit abfallen, dafs auch für das Bedürfnis der Gegenwart das gesammelt und in bequemer systematischer Form zugänglich gemacht wird, was heute noch gilt.

Wenn schon bei der Lösung dieser Aufgabe mit vielem noch unbekannten Material gerechnet werden mufs, so ist das in noch weit höherem Mafse bei einer zweiten Vorarbeit der Fall, bei der Ausbeutung des archivalischen Materials. Denn das allermeiste, was sich in den Akten des Hauptstaatsarchivs, des Kultusministerialarchivs (seit 1837) und der einzelnen Stadt-,

Schul- und auch Pfarrarchive befindet, ist eine wahre terra incognita. Dafs dieses handschriftliche Material zugänglich gemacht und ausgebeutet werden mufs, wenn man zu einem einigermafsen sicheren Bilde unseres Gelehrtenschulwesens gelangen will, ist einleuchtend. Natürlich ist hierbei an eine auch nur annähernde Veröffentlichung der Gesamtheit dieses Materials nicht zu denken. Aber in einer Form ist doch diese Forderung erfüllbar, und diese mufs darum ins Auge gefafst werden: nämlich eine Herausgabe der allerwichtigsten Urkunden, eine ganz kurz zu haltende Übersicht der auf den verschiedenen in Frage kommenden Archiven ruhenden Akten, und vor allem Regesten dazu, um es dem Einzelforscher zu ermöglichen, von einem gegebenen Punkte aus weiter einzudringen und sich weiter fortzuhelfen, so dafs es ihm gelingt, eine quellenmäfsig fundierte und darum abschliefsende Einzeluntersuchung darzubieten. Auch diese zweite Vorarbeit, das Urkunden- und Regestenbuch, wird hoffentlich auf das Studium der Geschichte unseres Gelehrtenschulwesens recht befruchtend einwirken, und vor allem darauf, dafs auch Gesamtbilder entworfen werden und die Einzelheit nicht mehr allein herrschend in den Vordergrund tritt.

Denn an Einzeluntersuchungen, soweit sie mit einem beschränkten Aktenkreis zu thun hatten und sich auf einzelne Schulen, Zeiten, Personen und Fächer beziehen, ist schon eine stattliche Anzahl vorhanden. Eine der besten, die von Theodor Flathe über St. Afra, nennen wir mit gerechtem Stolz die unsere. Jedoch ist die Verteilung dieser Arbeiten über Zeit, Stoff und Art sehr ungleichmäfsig. Von manchen Schulen fehlt sie noch heute oder ist so verfafst, dafs sie nur schwer zu lesen und zu verwenden ist. Das bedauerlichste aber ist, dafs es bis heute noch nicht möglich ist, auch nur einen noch so oberflächlichen Überblick über diese ganze Litteratur zu gewinnen. Darum kann es einem arbeitswilligen Forscher auf diesem schulgeschichtlichen Gebiete leicht begegnen, dafs er meint, etwas gefunden zu haben und ein dankbares Thema bearbeiten zu können, um hinterher finden zu müssen, dafs ihm die ganze Arbeit an einem Orte, wo er nicht suchte, schon vorweggenommen ist — eine gewifs wenig ermutigende Thatsache und kaum geeignet, andere zur Mitarbeit zu veranlassen. Viele von diesen Arbeiten, darunter eine Reihe ganz vortrefflicher Einzelleistungen, finden sich als wissenschaftliche Beilage den Programmen beigegeben; diese leicht zu erreichenden Bausteine leiden aber vielfach an dem Übelstand, dafs sie unvollendet bleiben mufsten, da ihnen nur ein beschränkter Raum zur Verfügung gestellt werden konnte. Die übrigen Veröffentlichungen sind aber oft grofse Seltenheiten: das erklärt sich daraus, dafs, abgesehen von Zeitungsartikeln, eine ganze Reihe solcher Arbeiten sich in Stadtchroniken und periodischen Veröffentlichungen von Geschichtsvereinen und gelehrten Gesellschaften vorfinden, also nur einem sehr eingeschränkten Kreise bekannt geworden sind. Auch hier zeigt sich bei einigermafsen tieferem Eindringen in die Einzelheiten, dafs die Fülle des Stoffes ungeahnt grofs ist — ich selbst habe in kurzer Zeit und nur mit Benutzung der Afranischen Bibliothek etwas über 370 Titel von Einzelartikeln zusammengebracht. Anderseits wird die Ab-

gelegenheit dieses Materials am besten durch die Thatsache bestätigt, dafs in Theobald Zieglers Abrifs der Geschichte der Gymnasien (einer im Citieren allerdings sparsamen Schrift) sich kein einziges auf sächsische Gymnasialverhältnisse bezügliches Werk verzeichnet findet. Und in der viele Seiten langen Bibliographie in Paulsens zweitem Bande werden für Sachsen nur vier Büchertitel genannt, während für Württemberg, Schleswig-Holstein und sogar die Schweiz die Angaben mindestens dreifach so hoch sind — von Preufsen ganz zu schweigen. — Deshalb ist die dritte notwendige Vorarbeit, die geleistet werden mufs, ehe man an weitere Ziele denken darf, eine ausführliche, genaue und umfassende Bibliographie aller Druckerzeugnisse über unser sächsisches Gelehrtenschulwesen, von seinen Anfängen an bis auf den heutigen Tag, womöglich mit genauen Angaben, wo sich die zum Teil sehr seltenen Drucksachen vorfinden. Der Zeit nach wird aber diese Veröffentlichung die erste sein müssen, um Mitarbeiter anzulocken, die das angezeigte bibliographische Material entweder zu eigenen Studien verwenden oder aus demselben die Lücken in der Geschichte unseres sächsischen Gelehrtenschulwesens erkennen und diese aus ungedrucktem Material ausfüllen. Dadurch wird sich hoffentlich in kurzer Zeit ermöglichen lassen, dafs ebenso wie die Wiesesche Veröffentlichung für Preufsen eine kurze, chronikartig gehaltene geschichtliche Übersicht über die wichtigsten Daten für das Gesamtschulwesen und die einzelnen Schulen zusammengebracht und herausgegeben werden kann.

Ob damit die Reihe der Vorarbeiten erschöpft ist, die notwendig sind, um an die Errichtung des Gesamtgebäudes zu gehen, das mufs die Arbeit selber lehren. Das Ziel aber, das auf diesen verschlungenen und nicht immer leicht kenntlichen Pfaden erreicht werden soll, ist eine auf die Quellen gegründete und rein objektiv gehaltene Darstellung der Geschichte unseres sächsischen Gelehrtenschulwesens. Darum müssen auch die Vorarbeiten dazu besonders in Angriff genommen werden, um in absehbarer Zeit zum Abschlufs zu gelangen, und wollen deshalb nur als Ergänzung, nicht als Konkurrenz zu dem umfassenden Werke von Kehrbach, Monumenta Germaniae paedagogica, angesehen sein. Denn auch schon in der hier vorgeschlagenen Arbeitsweise wird ein längerer Zeitraum bis zum Abschlufs des Ganzen vergehen. Je breiter gegründet aber, je sicherer in seinen Einzelheiten dies Gebäude gebaut sein wird, desto gewisser wird der Verfasser und sein Leserkreis davor bewahrt bleiben, dafs das Ganze etwa in apologetischer Wendung zu einer Art von Rettung des Gymnasiums würde oder sich zu einem einseitigen Lobpreisen der klassischen Bildung entwickelte. Es kommt aber darauf an, dafs das sächsische Gymnasium (darum handelt es sich in der Hauptsache) dargestellt wird, so wie es wirklich ist und gewesen ist, mit seinen Vorzügen und Mängeln. Will man dies Ziel aber erreichen, so darf die Philologie nicht allein zu Worte kommen, sondern nur da, wo sie herrscht, und es mufs dafür gesorgt sein, dafs alle anderen Gymnasialwissenschaften, von der Religion an bis zum Turnen, in angemessener Weise ihre Darstellung finden.

Damit ist gegeben, dafs mehrere Männer sich auch in die Ausführung des

Schlufswerkes zu teilen haben. Denn man würde damit einen schweren Fehler begehen, wenn nur ein Fachmann diese Gesamtentwickelung darstellen und so gewissermafsen über Dinge mitsprechen wollte, die er nicht von Grund aus versteht. Aufserdem ist die Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens mit so tausendfachen Fäden mit der Geschichte der gesamten Kultur unseres Volkes verknüpft, dafs jede auch unabsichtliche Tendenz das Bild verwirren würde.

Und damit komme ich zu dem dritten und letzten Punkte meiner Ausführungen, zu den Mitteln, mit denen diese Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens geschaffen werden soll.

Aus den eben dargelegten Gründen ist es hoffentlich deutlich geworden, dafs ein einzelner Mann, wenigstens in der oben ausgeführten Weise der Vorarbeit, diese Arbeit nicht leisten kann. Es würde auch bedenklich sein — und hierbei kehre ich zu dem im Eingange citierten Buche von Paulsen zurück — wenn man das kühne, geniale Konstruieren eines solchen Werkes für ganz Deutschland im kleinen für unser Sachsen nachahmen wollte. Von einem grofsen Architekten hat noch niemand verlangt, dafs er die einzelnen Bausteine selbst behaut und auch eigenhändig an den rechten Fleck setzt. Wenn ihm sein Werk gelingt, trotzdem dafs er nicht jede Einzelheit in ihr Einzelstes verfolgte, dann ist er bewundernswert — aber wird gerade unsere sächsische Gelehrtenschulgeschichte solch einen Meister finden? Zudem ist trotz der Fülle des Stoffes die Aufgabe enger umgrenzt, wird mehr den Charakter einer wenn auch sehr ausführlichen Spezialarbeit zur deutschen Gelehrten- und Kulturgeschichte tragen, und darum ist der angedeutete lange und mühselige Weg einzuschlagen, weil man auf ihm eines gewissen Abschlusses und damit wohl auch Erfolges sicher ist.

Jedoch dazu braucht es viele arbeitsfreudige Hände, und deshalb wende ich mich heute an die Kollegen, den natürlichen Interessentenkreis für das geplante Unternehmen. Ich möchte wünschen, dafs sie sich zunächst für das Thema selbst interessierten. Dann werden sie oft mit befriedigtem Stolze zu der Erkenntnis gelangen, welch eine hochachtbare Einrichtung es ist, die uns alle umschliefst, und den stillen, aber stetigen Fortschritt gewahren, der unablässig auch im Gesamtorganismus des Gelehrtenschulwesens vor sich geht, trotz des Leugnens mancher mehr überzeugter als unterrichteter Gegner. Dann, hoffe ich, wird auch mancher, der dieser Sache bisher fremd gegenübersteht, sich bereit finden, ihr seine Mitarbeit zu widmen und somit dem einen gröfseren Zwecke dienen zu helfen. Ferner mufs aber auch für die Bearbeiter einzelner der oben genannten Vorarbeiten schon jetzt die Hilfe aller derer aufs dringendste angerufen werden, die in der Lage sind, aus eigenem Wissen oder infolge ihrer amtlichen Stellung ausreichende und zuverlässige Auskünfte zu erteilen. Zunächst richtet sich diese Bitte an die Rektoren und an die Vorstände der Schulbibliotheken und Schularchive. Doch kann dabei die Hilfe der grofsen Bibliotheken und Archive nicht entbehrt werden, und darum möge auch diesen gegenüber die Bitte ausgesprochen sein, dafs die an ihnen beschäftigten Herren,

die im Staate an Interessen uns vielleicht am nächsten stehenden, hilfreich ihre Hand bieten möchten.

Um äufsere Mittel brauchen wir unseren Verein nicht in Anspruch zu nehmen. Sie sind freilich nötig, um erst das Spiel der Kräfte zu ermöglichen, und darum hat sich die Staatsregierung, auf Antrag unseres Vorsitzenden in seiner Denkschrift vom 15. Dezember 1898, in dankenswertester Liberalität entschlossen, eine jährliche Beihilfe bis auf weiteres zu gewähren, so dafs es zunächst möglich sein wird, die mit der Einrichtung eines solchen Unternehmens notwendig verbundenen Kosten zu decken. Dann wird es aber auch möglich sein, den Mitarbeitern, die zur Teilnahme an den Vorarbeiten sich melden oder dazu veranlafst werden, für ihre Arbeit ein bescheidenes Entgelt zu gewähren.

Weit wichtiger sind jedoch, gegenüber den realen Mitteln, die idealen Mittel, die wir brauchen, nämlich die Anteilnahme, die der höhere Lehrerstand und mit ihm die Gebildeten unseres sächsischen und deutschen Volkes einer Geschichte seines Gelehrtenschulwesens widmen. Die Interessen der Welt haben sich etwas von den stillen Räumen der Gelehrtenschule abgewendet; vielfach weifs man nicht, selbst viele Väter wissen es nicht, wie es bei uns zugeht. Nur wenn es gelingt, das Interesse für diese Sache nicht nur zu erregen, sondern auch zu fesseln, darf auf eine glückliche Lösung dieser schwierigen Aufgabe gerechnet werden. Doch ich meine, wenn es sich nur darum handelt, so ist der Erfolg schon gewifs. Schon bei anderen Gelegenheiten ist noch niemals vergeblich an den wissenschaftlichen Sinn der Gymnasiallehrerschaft appelliert worden: so wird auch die Sympathie nicht fehlen, wo es sich um die Geschichte des eigenen Standes und Berufes handelt.

II

ÜBER DIE ERTEILUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN HAUPTZENSUR BEI DER REIFEPRÜFUNG[1])

Von Richard Meister

In der letzten Sitzung des vorjährigen Ortsvorstandes in Leipzig wies ich darauf hin, wie hinsichtlich der Bestimmung unserer Lehr- und Prüfungsordnung unter § 66 Absatz 4[2]) über die Erteilung der wissenschaftlichen Hauptzensur an den sächsischen Gymnasien verschiedene Verfahren beobachtet würden, so dafs auf Grund derselben Fachzensuren den Prüflingen unter Umständen verschiedene Hauptzensuren erteilt werden könnten, je nachdem von der Prüfungskommission das oder jenes Verfahren zu Grunde gelegt würde. Ich war der Ansicht, dafs eine Erörterung darüber, ob eine Einigung der sächsischen Gymnasien in diesem Punkte wünschenswert und thunlich sei, am besten in

---

1) Vgl. hierzu unter Anzeigen und Mitteilungen S. 399. Die Redaktion.

2) 'Bei Erteilung der wissenschaftlichen Hauptzensur ist auf diejenigen Fächer besonderes Gewicht zu legen, welche in Oberprima mit einer gröfseren Stundenzahl bedacht sind.'



einer Rektorenkonferenz vorgenommen werden möchte. Es ist auch bei der Rektorenkonferenz im Januar dieses Jahres in Dresden diese Frage von einer Seite angeregt, wegen Mangels an Zeit aber wieder abgesetzt worden. Ich glaube deshalb, dafs im Sinne der Förderung der Angelegenheit eine kurze Darlegung des Thatbestandes nicht unangebracht sein wird. Um diese Darlegung in jedem Punkte auf Grund authentischen Materials geben zu können, habe ich mich an die Rektoren mit der Bitte um Auskunft über verschiedene schematisch zusammengestellte Fragen gewandt und von allen den Fragebogen beantwortet, von vielen aufserdem durch beigelegte Schreiben erläutert zurückerhalten.

Von allen Zensuren, die das Gymnasium seinen Schülern giebt, greifen nur die beiden Hauptzensuren, die nach der Reifeprüfung ihnen erteilt werden, über den Bereich der Schule hinaus in das Studium und in das spätere Leben. Gewisse dieser Hauptzensuren eröffnen, andere verschliefsen den Zugang zu Benefizien und Stipendien während der Universitätszeit; sehr erhebliche Beihilfen, wie z. B. das goldene Stipendium, werden nur auf 1 oder 1^b hin gewährt. Von diesen materiellen Folgen abgesehen üben, wie wir alle wissen, diese Zensuren einen nicht zu unterschätzenden moralischen Einflufs auf die Empfänger aus. Sind es doch Taxierungen ihrer Persönlichkeit, die sie vor der Öffentlichkeit erfahren, und mit denen sie sich später auszuweisen haben. Und zwar trägt insbesondere die wissenschaftliche Hauptzensur diesen Charakter der Taxierung. Sie charakterisiert und rubriziert die wissenschaftliche Persönlichkeit des Prüflings, indem sie seine Leistungen bezeichnet als ersten, zweiten oder dritten Ranges. Und auf der Universität und im Leben fragt man nicht mehr danach, wo hast du dir diesen Rang geholt, von welcher Prüfungskommission ist er dir verliehen worden, sondern reiht die von den verschiedenen Gymnasien kommenden Studenten ohne Unterschied zusammen, die einen in den ersten, die anderen in den zweiten, die letzten in den dritten Rang, im Vertrauen auf die Gleichmäfsigkeit, mit der die entscheidende Hauptzensur überall verliehen werde. Das Bestreben der einzelnen sächsischen Prüfungskommissionen mufs also sein, diese Gleichmäfsigkeit bei der Erteilung, die die Voraussetzung der gleichmäfsigen Anrechnung später bildet, nach Menschenmöglichkeit walten zu lassen. Wie steht es nun damit bei uns?

Man kann die sächsischen Gymnasien hinsichtlich des Verfahrens bei der Erteilung der wissenschaftlichen Hauptzensur in drei Gruppen teilen. In der ersten Gruppe wird die Hauptzensur aus den Fachzensuren rein mechanisch herausgerechnet; in der zweiten werden die Prüflinge nach dem Eindrucke ihrer ganzen Persönlichkeit, natürlich unter Berücksichtigung der erteilten Fachzensuren, von der Prüfungskommission durch Acclamation oder durch Majoritätsbeschlufs in die einzelnen Zensurgrade eingeschätzt; in der dritten, die eine vermittelnde Stellung einnimmt, wird zuerst eine Berechnung des Durchschnitts der Fachzensuren vorgenommen, dieses arithmetische Resultat aber nachher der Korrektur durch pädagogische Erwägungen unterworfen.

Nach der Meinung der ersten, d. i. der rechnenden Gruppe soll die wissen-

schaftliche Hauptzensur nichts anderes ausdrücken als den Durchschnitt der pädagogischen Urteile, die in den Fachzensuren niedergelegt sind. Wenn daher die Ziffern der Fachzensuren die Urteile über die Einzelleistungen richtig ausdrückten, so müsse die Durchschnittszahl dieser Ziffern der richtige Ausdruck für die Gesamtleistung sein. Und kein Moment der Beurteilung, das nicht in den Fachzensuren vorgelegen hätte, dürfe in der Gesamtzensur zum Ausdruck kommen. Möge z. B. das Urteil über die Leistungsfähigkeit eines begabten, aber nicht fleifsigen Schülers noch so günstig sein, seine Hauptzensur dürfe doch lediglich auf dem fufsen, was er nach Angabe der Fachzensuren wirklich geleistet habe. Und was sonst an allgemeinen pädagogischen Momenten angeführt werde, wie die Beurteilung seiner Art zu arbeiten, zu denken, sich auszudrücken, die Berücksichtigung seiner geistigen Reife, die Anschauung seiner ganzen Persönlichkeit, das sei selbstverständlich bei jeder der einzelnen Fachzensuren mit ins Gewicht gefallen, und dürfe schliefslich nicht noch einmal dazu verwendet werden, um die ziffernmäfsig aus den Fachzensuren sich ergebende Durchschnittszensur hinauf oder hinunter zu drücken. Richtiger sei es, in dem Falle, wo etwa die ausgerechnete Durchschnittszensur nicht befriedige, eine nochmalige Revision der in Rechnung gestellten Faktoren, also der einzelnen Fachzensuren, vorzunehmen. Das Verfahren wird von einem Gymnasium dieser Gruppe so angegeben: 'Aus den Fachzensuren wird der Durchschnitt gezogen und danach die Hauptzensur erteilt. Auch in dem Falle, wo bei 13 Zensurziffern das Verhältnis 7 : 6 ist, und die Mehrheit der Kommission der Ansicht ist, dafs die kleinere Verhältniszahl dem Gesamteindrucke, den sie vom Prüflinge erhalten hat, besser entspreche, wird vom arithmetischen Durchschnitt nicht abgewichen, wohl aber die Frage aufgeworfen, ob in einem Fache eine Zensuränderung angängig sei, wo etwa der betreffende Lehrer zwischen zwei Zensuren geschwankt habe. Wenn diese Frage von den Lehrern, die die Fachzensuren gegeben haben, verneint wird, bleibt es bei der dem arithmetischen Durchschnitt entsprechenden Hauptzensur.' Zu den Grundsätzen dieser rechnenden Gruppe bekennen sich drei von den sächsischen Gymnasien. Sie rühmen es als einen besonderen Vorzug dieses Verfahrens, dafs mit der Vollendung der Fachzensuren auch die subjektive Beurteilung ihr Ende erreicht habe, und dafs der von Hafs und Liebe nicht beeinflufste arithmetische Zwang mit der Kraft des Kausalitätsgesetzes gleichmäfsig wirke und in wohlthätiger Weise alle Streitigkeiten und Majorisierungen innerhalb der Kommission ausschliefse.

Die zweite, d. i. die einschätzende Gruppe, in die fünf von den sächsischen Gymnasien gehören, richtet bei der Erteilung der Hauptzensur ihren Blick auch auf die Ziffern der erteilten Fachzensuren, vor allem aber auf den ganzen Menschen, dessen Persönlichkeit sie möglichst zutreffend durch die Hauptzensur charakterisieren möchte. 'Wir überblicken', so wird von einem Gymnasium dieser Gruppe das Verfahren geschildert, 'in der Schlufskonferenz die Zensuren und schätzen danach jeden Schüler, unter selbstverständlicher Betonung der Hauptfächer, ein; ganz selten macht sich dabei eine förmliche Abstimmung nötig. Wenn dann alle unter die Hauptzensuren rubriziert sind, sehen wir

uns die so entstandenen Gruppen an; scheint es nun, daſs ein Schüler in eine Gesellschaft geraten ist, in die er nach seiner Leistungsfähigkeit nicht paſst, so wird — eventuell durch kleine Änderungen der Fachzensuren — der Versuch gemacht, ihm durch Versetzung in eine andere Nummer gerecht zu werden.' In dieser Gruppe wird also ein Durchschnitt aus den Fachzensuren nicht berechnet und die Hauptzensur von jedem arithmetischen Zwange frei den Prüflingen erteilt.

Die dritte, d. i. die vermittelnde Gruppe, zu der die meisten sächsischen Gymnasien, nämlich neun, gehören, berechnet zwar zunächst einen Durchschnitt aus den Fachzensuren, sieht diesen Durchschnitt aber nicht als bindend, sondern nur als Grundlage für eine folgende Beratung an. Doch herrscht im allgemeinen in dieser Gruppe das Bestreben, möglichst das rechnerische Ergebnis für die wirklich zu erteilende Zensur festzuhalten und nur in besonderen Fällen von ihm abzuweichen. So wird z. B. von einem dieser Gymnasien berichtet: 'Mit dem rein mechanischen Verfahren, das am ehesten etwaige Subjektivitäten und Unregelmäſsigkeiten ausschlieſst, sind wir bisher immer noch am besten ausgekommen. Selbstverständlich wird die auf mathematischem Wege gewonnene Durchschnittszensur nachher in doppelter Weise kontrolliert: einmal durch Vergleichung mit den Zensuren der übrigen Examinanden, und sodann durch Vergleichung mit der Privatzensur, die wir dem Schüler nach dem Gesamteindrucke, den wir im Laufe der Zeit von ihm gewonnen haben, geben würden. In den weitaus meisten Fällen stimmt die Sache ausgezeichnet; bleiben ausnahmsweise Bedenken übrig, so werden entweder einzelne Fachzensuren modifiziert, oder es wird der ziffernmäſsige Durchschnitt ignoriert.'

Zu dieser Verschiedenheit kommt aber nun eine zweite hinzu bei der Abwägung der einzelnen Fachzensuren. Die Lehr- und Prüfungsordnung bemerkt an der oben angeführten Stelle darüber nur, daſs auf diejenigen Fächer besonderes Gewicht zu legen sei, die in Oberprima mit einer gröſseren Stundenzahl bedacht sind. Als solche Hauptfächer gelten jetzt an den meisten der sächsischen Gymnasien die vier: Latein, Griechisch, Mathematik und Deutsch; an einem nur die drei: Latein, Griechisch und Mathematik; an einem werden die Fächer dem Range nach in drei Klassen geteilt: erstens Latein, Griechisch, Mathematik und Deutsch, zweitens Französisch und Geschichte, drittens Religion und Physik. Der Vorschrift, den Hauptfächern besonderes Gewicht beizulegen, kommt man wieder in verschiedener Weise nach. In der mittleren, d. i. der einschätzenden Gruppe läſst man sich bei der Wahl der Nummer, in die man den Prüfling einschätzt, vor allem von den Ziffern der Hauptfächer leiten. Wo eine Durchschnittszensur berechnet wird, also in der ersten und dritten Gruppe, wird das besondere Gewicht der Hauptfächer meistens dadurch zum Ausdruck gebracht, daſs man die Ziffern der Hauptfächer doppelt oder dreifach setzt. Die meisten Gymnasien dieser beiden Gruppen rechnen die lateinische Zensur dreifach, die griechische, mathematische und deutsche zweifach, die andern vier einfach, so daſs der Durchschnitt der acht Fächer aus 13 Ziffern gezogen wird; zwei Gymnasien sehen von der besonderen Hervorhebung der lateinischen

Zensur ab und rechnen alle Hauptfächer, zu denen an dem einen Gymnasium vier, an dem anderen drei Fächer gehören, doppelt, die anderen Fächer einfach; an einem Gymnasium wird überhaupt keine Multiplikation vorgenommen, sondern jedes Fach einfach gerechnet, den Hauptfächern aber dadurch gröfseres Gewicht beigelegt, dafs man sich bei gebrochenem Durchschnitt nach der Seite der Hauptfächer entscheidet.

Infolge dieser Verschiedenheiten des allgemeinen Verfahrens und der Berechnung der Fachzensuren im einzelnen wird in nicht ganz wenigen Fällen die wissenschaftliche Hauptzensur verschieden ausfallen, je nachdem die Prüfungskommission das oder jenes der geschilderten Verfahren anwendet. Vielleicht ist mancher geneigt, diese Ungleichmäfsigkeit zu entschuldigen mit dem Hinweis auf die Subjektivität jeder Zensierung und auf die Unmöglichkeit, ganz gleiche Zensierungsmafsstäbe herzustellen. Aber dieser Hinweis würde hier nicht am Platze sein. Versetzen wir uns an das Ende der Reifeprüfung. Die Zensuren für die acht Fächer sind gegeben und gebucht. Sie sind selbstverständlich alle gegeben worden lediglich als Würdigung der einzelnen Fachleistungen ohne jede Rücksicht auf irgend ein bestimmtes Verfahren, nach dem schliefslich die Hauptzensur erteilt werden wird. Angesichts dieser Fachzensuren ist nun jede der 17 Prüfungskommissionen in Sachsen berechtigt, jedes der oben geschilderten Verfahren anzuwenden, um die wissenschaftliche Hauptzensur den Prüflingen zu erteilen, denn keines dieser Verfahren verstöfst gegen die Lehr- und Prüfungsordnung, jedes ist legal. Niemand würde etwas dagegen haben, wenn eine Prüfungskommission, die dieses Ostern nach dem einschätzenden Verfahren die Hauptzensur erteilt hätte, nächstes Ostern beschliefsen würde, sie nach dem rechnenden Verfahren zu erteilen, oder wenn eine, die sich bisher streng an den herausgerechneten Durchschnitt gehalten hätte, das nächste Mal beschliefsen würde, in der Weise des vermittelnden Verfahrens die Durchschnittszensuren, wo sie pädagogischen Erwägungen nicht zu entsprechen schienen, zu ignorieren. Wie gesagt, nachdem die Prüfung beendet und die Leistungen alle zensiert sind, hat jetzt die Kommission völlig freie Wahl, welches Verfahren sie anwenden will, um die wissenschaftliche Hauptzensur zu bestimmen, und die Abiturienten werden auf Grund derselben Leistungen und derselben Fachzensuren in nicht wenigen Fällen je nach der getroffenen Wahl bessere oder schlechtere Hauptzensuren erhalten und unter Umständen die Anwartschaft z. B. auf das goldene Stipendium gewinnen oder verlieren, wofür keineswegs die Subjektivität des Zensierens, sondern lediglich das rein technische Moment des angewandten Verfahrens die Schuld tragen wird.

Bei ziemlich gleichartigen Fachzensuren werden die Ergebnisse der verschiedenen Verfahren natürlich oft übereinstimmen; wer lauter Zweien als Fachzensuren hat, wird bei keinem Verfahren etwas anderes als 2 in der Hauptzensur erhalten. Aber doch führen unter Umständen auch in diesen Fällen der völligen oder annähernden Gleichartigkeit der Fachzensuren die verschiedenen Verfahren zu verschiedenen Resultaten. Die Zensur 1 z. B. wird nach dem Verfahren der rechnenden Gruppe nur dann gegeben, wenn 1 im

Durchschnitt überwiegt, wenn also bei 13 Ziffern wenigstens siebenmal 1 steht gegen sechsmal 1^b; die einschätzende Gruppe erteilt 1 unter Umständen schon, wenn einige 'bedeutsame' erste Grade in den Fachzensuren stehen, auch wenn der zahlenmäfsige Durchschnitt nicht 1, sondern 1^b ergeben würde; einige Gymnasien erklären, dafs sie 1 auch in dem Falle geben würden, wenn alle Fachzensuren gleichmäfsig auf 1^b lauten würden. Namentlich empfindlich ist die Differenz zwischen 1^b und 2^a: ob die eine oder die andere Hauptzensur zu erteilen sei, wird in nicht seltenen Fällen lediglich von der Technik des angewandten Verfahrens abhängen. Wer z. B. in Latein, Griechisch und Deutsch 1^b, in den anderen fünf Fächern 2^a hat, wird nach dem rechnenden Verfahren 1^b erhalten, wenn Latein dreifach, Griechisch, Mathematik und Deutsch zweifach gerechnet werden; dagegen 2^a, wenn man Latein, Griechisch und Mathematik zweifach, die anderen Fächer einfach rechnet. Häufiger noch werden sich durch Anwendung der verschiedenen Verfahren verschiedene Resultate ergeben, wenn die Fachzensuren ungleichartig sind, wenn z. B. die Nebenfächer sehr gut, die Hauptfächer nur genügend zensiert sind, oder wenn die Hauptfächer selbst auseinander gehen und etwa Deutsch und Mathematik sehr gut, Latein und Griechisch nur genügend zensiert sind, oder wenn bei sehr guten Zensuren im allgemeinen ein oder zwei Fächer, etwa Mathematik und Physik, mit nur genügenden Zensuren isoliert stehen. In solchen Fällen namentlich werden die Prüfungskommissionen, die das rechnende Verfahren anwenden, in günstigerer Lage sein; auch sie werden in einzelnen Fällen zu verschiedenen Resultaten kommen, je nachdem sie die Hauptfächer verschieden auswählen und bewerten, aber im Schofse jeder einzelnen Kommission wird ungestörte Eintracht herrschen, indem man sich dem mathematischen Ergebnis fügt, und kein Anlafs zur Verteidigung des Fachinteresses oder zur genaueren Darlegung der gröfseren oder geringeren geistigen Reife des betreffenden Abiturienten oder zur eingehenderen Charakterisierung seiner ganzen Persönlichkeit gegeben ist. Dagegen wird nach dem einschätzenden und nach dem vermittelnden Verfahren in solchen schwierigeren und zweifelhaften Fällen die Entscheidung der Kommission über die zu erteilende Hauptzensur gerade von der Erörterung solcher pädagogischen Momente abhängen, bei der die Verschiedenheit der subjektiven Beurteilung oft zu längeren und schwierig zu entscheidenden Debatten führen wird, die schliefslich nur durch Abstimmung und Majorisierung ihr Ende zu finden pflegen.

Nach alledem darf ich wohl auf Zustimmung hoffen, wenn ich es ausspreche, dafs eine Einigung der sächsischen Gymnasien über die Art der Erteilung der wissenschaftlichen Hauptzensur schon im Sinne der Gerechtigkeit gegen unsere Schüler wünschenswert erscheint. Und wenn man mir darin zustimmt, so habe ich den Hauptzweck meiner Darlegung erreicht. Denn was nun etwa noch hinzuzufügen ist, das versteht sich, sehe ich recht, zum einen Teile, wenn wirklich eine Einigung zu stande kommen soll, von selbst, und ist zum anderen Teile wenig wesentlich, wenn überhaupt nur eine Regelung erfolgt. Selbstverständlich nämlich scheint mir, dafs eine Einigung nur auf

Grundlage des rechnenden Verfahrens möglich ist, weil dieses allein für die Erteilung der Hauptzensur in jedem Falle einen festen Anhalt gewährt, die Subjektivitäten und Imponderabilien völlig ausschliefst und dadurch eine Gleichmäfsigkeit des Verfahrens an allen Orten und bei allen Schülern ermöglicht; die Ausnahmefälle, in denen eine Abweichung von dem arithmetischen Durchschnitt angezeigt erscheinen sollte, wie z. B. wenn eine 3ᵇ in einem Hauptfach steht, müfsten dabei ebenfalls geregelt werden. Für wenig wesentlich dagegen halte ich im Vergleich mit dieser prinzipiellen Entscheidung über das Verfahren im allgemeinen, wie die Einzelfragen über die Durchschnittsberechnung beantwortet werden, als da sind: 1) Welche Fächer sind Hauptfächer? Wenn es in dem schon oben citierten 4. Absatz des § 66 der Lehr- und Prüfungsordnung heifst, dafs 'auf diejenigen Fächer besonderes Gewicht zu legen sei, die in Oberprima mit einer gröfseren Stundenzahl bedacht sind', so ist wohl zunächst an Latein, Griechisch und Mathematik zu denken, die mit acht, sieben und vier Stunden bedacht sind, während Deutsch keine gröfsere Stundenzahl hat als Geschichte, nämlich drei. Soll nun trotzdem Deutsch, der Wichtigkeit des Fachs entsprechend, unter die besonders zu betonenden Hauptfächer in diesem Falle aufgenommen werden, wie es an den meisten sächsischen Gymnasien jetzt in der That geschieht? 2) Ist Latein, das die meisten Stunden hat, mehr zu betonen als Griechisch, Mathematik und Deutsch? 3) In welcher Weise ist das besondere Gewicht der Hauptfächer zum Ausdruck zu bringen — durch Multiplikation oder nur durch Entscheidung nach der Seite der Hauptfächer bei gebrochenem Durchschnitt? Was diese drei Fragen anlangt, so halte ich nur dies für notwendig, dafs sie einheitlich beantwortet werden, für weniger wichtig, zu Gunsten welcher der jetzt üblichen Modalitäten die Entscheidung getroffen werde. Und wenn ich die grofsen Schwierigkeiten bedenke, die einer gegenseitigen Vereinbarung der sächsischen Gymnasien über diese Punkte im Wege stehen würden, so möchte ich meinen, dafs es das wünschenswerteste sei, wenn das Königliche Ministerium durch eine authentische Interpretation jenes 4. Absatzes des § 66 der Lehr- und Prüfungsordnung Gleichmäfsigkeit in der Beantwortung dieser drei Fragen herbeiführte.

III

AUS DER PRAXIS DES GESCHICHTLICHEN UND KUNSTGESCHICHTLICHEN ANSCHAUUNGSUNTERRICHTS

Von Otto Eduard Schmidt

Die Frage, ob im Gymnasialunterrichte Anschauungsmittel zu verwenden sind, die das Leben und die Kunst der Antike und der folgenden Epochen der menschlichen Kultur dem Schüler auch vermittelst des Auges näher bringen, gilt ohne Zweifel als entschieden, und zwar im bejahenden Sinne, obwohl vor dem Übermafs der bildlichen Darstellung aus Gründen, die auf der Hand liegen,

ebenso nachdrücklich gewarnt werden mufs, wie vor jenem absoluten Mangel bildlicher Anschauung, der noch vor fünfundzwanzig Jahren, als ich das Gymnasium verliefs, durchaus die Regel war. Der Zug unserer ganzen Zeit vom Abstrakten zum Konkreten, von der reinen Philosophie zur künstlerisch dargestellten Idee ist so stark, dafs sich ihm auch die Schule nicht entziehen kann. Der bedeutende Erfolg des schrullenhaften Buches 'Rembrandt als Erzieher' war doch ein Symptom dafür, dafs sich im Herzen unseres Volkes ein tiefempfundenes Bedürfnis nach einer nationalen Kunst und nach einer Anleitung zum Genusse von Kunstwerken als einem Stücke menschlicher Glückseligkeit angesammelt hatte. Auf dem Gebiete der Kunst und der künstlerischen Anschauung versöhnt sich auch der moderne Mensch und das skeptische Elternhaus am leichtesten mit dem 'Dogma vom klassischen Altertum', und wir Lehrer dürfen hoffen, dafs der für antikes Leben und antike Kunst gewonnene Schüler auch den Texten der Schriftsteller, ja selbst der lateinischen und griechischen Grammatik, in der auch ein Stück künstlerischer Beanlagung der klassischen Völker zur Erscheinung kommt, wieder ein lebendigeres und tieferes Interesse widmen werde: denn der Stofsseufzer Virchows am Ende des Jahrhunderts, verwunderlich wegen des Mundes, aus dem er kam, gehört zwar zu den Zeichen der Zeit, darf aber in uns nicht im mindesten den Glauben hervorrufen, dafs mit reiner Grammatik und reiner Logik das etwas ins Wanken geratene einheitliche deutsche Bildungsideal wiederhergestellt werden könne. Hier mufs sich der deutsche Schulmeister objektiver, kritischer, ja ich möchte sagen diagnostischer zeigen, als der grofse medizinische Doktrinär. Doch ich will mich nicht in Theorien verlieren, sondern von der Theorie zur Praxis herabsteigen.

Denn ich möchte heute statt aller Reden für und gegen die Anschauungsmittel einfach vorführen, was unsere Fürstenschule St. Afra an Anschauungsmitteln für die gedachten Zwecke besitzt, und wie sie verwertet werden. Dabei ist zu beachten, dafs unsere Geldmittel recht beschränkt sind, denn unsere Objekte für den Anschauungsunterricht bilden einen Zweig der Schülerbibliothek, es stehen uns also zu Anschaffungen nur soviel Gelder zur Verfügung, als wir nach der Bücheranschaffung übrig behalten, das sind durchschnittlich jährlich 50 Mark. Wir können also durchaus nicht mit den Schülerbibliotheken der grofsstädtischen Anstalten konkurrieren, die über ganz andere Geldmittel verfügen. Wenn wir trotzdem das Licht der Öffentlichkeit nicht scheuen, sondern die Kollegen einladen, von unserem Bilderapparat Kenntnis zu nehmen, so entspringt unser Mut dem Bewufstsein, dafs wir in den letzten Jahren mancherlei auf diesem Gebiete versucht haben, was vielleicht dem oder jenem Kollegen nicht uninteressant sein könnte; täuschen wir uns aber darin, nun so wird uns der Gedanke trösten, anderen die angenehme Empfindung verursacht zu haben, dafs sie daheim alles reichlicher und besser besitzen.

Im vorigen Jahrgange der Ilberg-Richterschen Jahrbücher hat Dr. Wagner in einem sehr lesenswerten Aufsatze unter dem Titel: 'Neue Hilfsmittel für den

klassischen Anschauungsunterricht' ein Verzeichnis und eine kurze Besprechung der Hilfsmittel gegeben, die ein modernes Gymnasium zu diesem Zwecke besitzen möchte. Ich kann sagen, dafs unsere Schülerbibliothek die meisten der dort genannten Werke besitzt; einige wenige fehlen noch, dafür aber sind andere da, die ich in Wagners Aufzählung vermifst habe. Luckenbachs Abbildungen zur alten Geschichte als das billigste derartige Hilfsmittel ist bei uns obligatorisch eingeführt und also in der Hand eines jeden Schülers. Aufserdem aber werden vom Lehrer an Werken der Lichtdrucktechnik namentlich verwendet Steudings 'Denkmäler antiker Kunst', zwei Exemplare von Baumeisters 'Denkmälern des klassischen Altertums', die neun Hefte der 'Klassischen Bildermappe' von H. Bender, die entsprechenden Bilder des Bruckmannschen 'Klassischen Skulpturenschatzes', die Seemannschen 'Kunsthistorischen Bilderbogen' und die grofsen Wandbilder desselben Verlags, der I. und II. Band der Spamerschen Illustrierten Weltgeschichte, ferner Wägners 'Rom', das in der von mir herausgegebenen Bearbeitung (VI. Auflage, 1899) auch eine vollständig neue Illustration erhalten hat, und die 150 prachtvollen Landschafts- und Architekturbilder, die der Lübecker Photograph Nöhring unter dem Titel 'Aus dem klassischen Süden' mit einem von den Teilnehmern der III. badischen Studienreise herrührenden Texte veröffentlicht hat. In der künstlerischen Reproduktion der Photographie leistet das zuletzt genannte Werk das Höchste, was ich kenne; dagegen mufs leider von Luckenbach, teilweise auch von Bruckmanns Skulpturenschatz gesagt werden, dafs manche Bilder technisch nicht ganz auf der Höhe der Zeit stehen; einige sind zu schwarz, andere in ungünstiger Beleuchtung wiedergegeben. Steudings Abbildungen sind im ganzen klar und sauber, doch haben bei einigen leider nicht Originalphotographien, sondern Holzschnitte als Vorlage gedient.

Überhaupt kann ein Lichtdruck eine gute Photographie, namentlich eine solche grofsen Formats, niemals ganz ersetzen. Historische Landschaften, Werke der Architektur, vor allem aber Werke der Plastik machen nach meinen Erfahrungen in Photographie einen ungleich tieferen Eindruck als in der besten Autotypie. Es ist, als ob die Photographie etwas von dem Zauber des Originals, insbesondere den eigentümlichen Ton des antiken Marmors widerstrahlte, was bei der Reproduktion verloren geht. Deshalb habe ich seit einer Reihe von Jahren begonnen, zur Ergänzung der genannten Werke eine gröfsere Anzahl von Photographien anzuschaffen und zwar, wo es sich um Kunstwerke handelt, immer solche, die direkt vom Original, nicht von einem Gipsabgusse aufgenommen worden sind. Wir besitzen gegenwärtig fünf Bände italienischer Photographien des üblichen Formats (22×27 cm) und zwar:

1) Rom und seine Umgebung.
2) Landschaften aus Campanien, Ischia, Capri.
3) Landschaften von der Ostküste, aus Umbrien und Toscana.
4) Landschaften aus Unteritalien und Sizilien.
5) Römische Büsten und Statuen; griechische Münzen.

Ferner besitzen wir eine reichhaltige Sammlung von Photographien griechischer Landschaften von der Firma Barth & Hirst in Athen, andere griechische Aufnahmen von einer englischen Gesellschaft (The english photographic Co.), die noch schärfer sein sollen, werden baldigst angeschafft werden. Vor allem aber habe ich eine grofse Sammlung von Photographien zur griechischen und römischen Kunstgeschichte erworben, und zwar zumeist im Anschlufs an das von Dr. Paul Herrmann und Adolf Gutbier zusammengestellte 'Museum der antiken Skulptur in Original-Photographien'.[1])

Die meisten dieser Photographien hält die Arnoldsche Kunsthandlung neuerdings vorrätig, fehlende werden noch beschafft. Die Preise sind durchschnittlich nur um zehn Pfennige für jedes Bild höher als in Italien oder Griechenland, so dafs man also für eine unaufgezogene Photographie (21×27 cm), die in Rom eine halbe Lira kostet, in Dresden eine halbe Mark bezahlt. Wer in Auswahl und Einkauf von Photographien grofse Erfahrung besitzt und hunderte auf einmal anschafft, wird natürlich besser thun, sich der Kataloge von Brogi, Alinari in Florenz, von Anderson in Rom, von Sommer in Neapel zu bedienen, aber bei allmählicher Anschaffung ist der Bezug durch die Arnoldsche Kunsthandlung entschieden vorzuziehen, da man bei diesem Verfahren jedes Bild vor dem Ankauf sehen kann und sich auch die Rechnungsablage erleichtert.

Ein ganz besonderer Reiz liegt natürlich darin, wenn man die für den Anschauungsunterricht nötigen Bilder in den klassischen Ländern nach Autopsie der Gegenden und Kunstwerke einkaufen und mitbringen kann. An solchen Bildern hängen dann unsere persönlichen Erinnerungen, über solche Bilder vermögen wir wärmer und deshalb eindrucksvoller zu sprechen als über andere. Deshalb habe ich auf einer Studienreise, die ich im vorigen Jahre nach Italien unternahm, begonnen, an Ort und Stelle ein Album Tullianum zu sammeln, Aufnahmen derjenigen Landschaften und Monumente, die für Ciceros Leben und zum Verständnisse seiner Schriften von besonderem Werte sind. Das war, da es sich vielfach um Gegenden handelte, die von der Heerstrafse entfernt liegen, nicht so einfach, wie es scheinen möchte, aber mit Hilfe von persönlichen Empfehlungen, Besuchen, Briefen habe ich schliefslich doch einen stattlichen Bilderapparat zu Cicero zusammengebracht. Einige Proben daraus biete ich den Fachgenossen in Heft 5 und 6 der Jahrbücher zu der Monographie über Ciceros Villen. Es wird sich aber meines Erachtens auch empfehlen, ein Album Horatianum oder auch ein Thucydideum anzulegen.

Zu den von mir für die Schule in Italien erworbenen Bildern gehört auch eine Sammlung der interessantesten Säulen-Kapitäle aus Pompeji,

---

[1]) Das vortreffliche Verzeichnis zum 'Museum der antiken Skulptur u. s. w.' von Dr. Herrmann, dem Direktorialassistenten an der Kgl. Skulpturensammlung in Dresden, das nach kunstgeschichtlichen Grundsätzen angeordnet ist und kurze, treffende Erklärungen der einzelnen Kunstwerke enthält, wird von der Arnoldschen Kunsthandlung in Dresden gern gratis an Interessenten abgegeben.

die ich Herrn Hauptmann Lindner in Rom verdanke. Man kann an diesen Photographien studieren, wie sich die römische Kompositensäule aus den einfachen griechischen Formen entwickelte, und wie sie schliefslich bis zu der Geschmacklosigkeit entartete, dafs man die Köpfe des Hausherrn und der Hausfrau als Verzierung des Kapitäls anbrachte. Ich kann allen Romfahrern aus unserem Kreise, die sich Bilder anschaffen wollen, nur dringend raten, aufser den üblichen Bilderläden auch Herrn Hauptmann Lindner, einem geborenen Sachsen, einen Besuch zu machen, der sein Atelier im malerischen Garten der Casa tedesca auf dem Kapitol (Via di rupe Tarpeia 28) aufgeschlagen hat. Man findet bei ihm Aufnahmen, die in keiner der üblichen Handlungen zu haben sind; auch photographiert dieser Herr gelegentlich gegen wirklich billige Entschädigung in entlegeneren Teilen Italiens.

Von den letzten Ausläufern der antiken Kunst interessieren uns naturgemäfs die auf deutschem Boden hergestellten und wiederaufgefundenen Monumente am meisten. Ich habe deshalb vor mehreren Jahren Photographien der bekannten Neumagener Funde aus dem Mosellande erworben und durch einen Photographen vervielfältigen lassen in der Hoffnung, dafs auch andere Gymnasien eine Verwendung für diese Bilder haben würden, ich habe aber trotz des billigen Preises (4 Mark für 6 Bilder) fast überall eine Zurückweisung erfahren. Trotzdem darf ich sagen, dafs gerade diese gut realistischen Bildwerke, weil in ihnen antike Kunst mit einem heimatlichen Beigeschmacke erscheint, immer besonderen Eindruck auf die Schüler gemacht haben, und zwar nicht nur das Moselschiff mit den Weinfässern und dem an Eduard Grützners Bilder erinnernden Küfer, sondern auch die feinere Darstellung einer römischen Schule[1]) im Mosellande, die leider sehr zertrümmerte 'Heimkehr von der Jagd' und die 'Barbierstube'.

Als Anschauungsmittel für den Geschichtsunterricht im Mittelalter und in der Neuzeit verwenden wir namentlich die Porträts, Architekturbilder, Landschaften, Schlachtenpläne, die in den grofsen illustrierten Geschichtswerken enthalten sind. Das ältere Werk dieser Art von Oncken ist neuerdings durch die unter Kaemmels Leitung erschienene Weltgeschichte des Spamerschen Verlags hinsichtlich der Reichhaltigkeit und technischen Vollendung der Bilder weit übertroffen worden. Für die Kunstgeschichte verwenden wir den Klassischen Skulpturenschatz (Bruckmann), das Speemannsche Museum und die vortrefflichen Künstlermonographien des Verlags von Velhagen & Klasing. Doch sollen mit der Zeit auch hierfür Photographien angeschafft werden. Die Unterweisung in der mittleren und neueren Kunstgeschichte kann man sich bei uns gar nicht elementar genug vorstellen. Es giebt keine besonderen Stunden für diese Kunstgeschichte, auch keine Systematik, sondern im Zusammenhange mit der allgemeinen Geschichte werden am Schlusse jeder Epoche

[1]) Gute Lichtdrucke des Moselschiffs und der 'Schule' finden sich jetzt in der von mir bearbeiteten Geschichte Roms in der Illustr. Weltgesch. (Spamer) II S. 846 f. Doch bin ich auch heute noch erbötig, Photographien der Neumagener Funde an Fachgenossen billig abzugeben.

auch ihre wichtigsten Künstler genannt und Bilder ihrer Werke mit ganz kurzen Erklärungen des dargestellten Gegenstandes ausgestellt. Es kommt uns nur darauf an, unsere Schüler, die nicht in der Lage sind, die Schaufenster groſsstädtischer Kunsthandlungen zu studieren, mit einigen charakteristischen oder meisterlichen Werken der betreffenden Epoche bekannt zu machen. Also, ist z. B. in der Geschichte des Mittelalters die Zeit der Ottonen besprochen und den Schülern ein Begriff der ottonischen Renaissance auf dem Gebiete des geistigen Lebens gegeben worden, so wird im Zusammenhange damit eine Lehrstunde auf die romanische Kunst und auf Vorführung romanischer Bauwerke und romanischen kirchlichen Schmuckes verwendet; oder nach 1273 wird die Gothik als ein Ausfluſs der Idee des Gottesstaates behandelt. Über diese Dinge, die doch sozusagen auch zur allgemeinen Bildung gehören, ohne bildliche Demonstration reden zu wollen, wäre ein Unding. Die bildlichen Beispiele dazu entnehme ich, soweit es möglich ist, der sächsischen Heimat. Vorzüglichen Stoff dazu liefert das von Steche begründete Werk 'Beschreibende Darstellung der älteren Bau- und Kunstdenkmäler des Königreichs Sachsen', dessen Illustration musterhaft genannt werden darf und das in keiner Schulbibliothek eines sächsischen Gymnasiums fehlen dürfte. Die Wechselburger Kapelle als Beispiel romanischen Stils, die Goldene Pforte in Freiberg als der in Stein gebildete Gottesstaat, das Grabmal des Kurfürsten Moritz im Freiberger Dom und die Skulpturen der Kirche zu Lauenstein als Beispiele der Kunst des Zeitalters der Reformation müssen jedem sächsischen Gymnasiasten einmal vor Augen gestanden haben. Aber auch sonst muſs man bemüht sein, auf historisch oder künstlerisch wertvolle Bauten und Denkmäler unserer engeren Heimat aufmerksam zu machen und die Schüler zu selbständiger Beobachtung auf diesem Gebiete anzuregen. Dadurch wird manches Band geknüpft zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen den jungen Herzen und dem uralten, heiligen, heimatlichen Boden, dadurch kann auch manche Ferienwanderung aus dem Schlamme der 'Bierreise' zu der reinen Sphäre künstlerischer Beobachtung und historischer Betrachtung emporgehoben werden. Ich kann wenigstens aus meiner Erfahrung berichten, daſs mancher ehemalige Afraner noch als Student seine Wanderschaft nach irgend einem kirchlichen oder profanen Monumente gerichtet hat, das ihm zunächst auf der Schule in Wort und Bild nahegebracht worden war; eine Postkarte mit einem Worte dankbarer Erinnerung an solche Unterweisung belohnt dann den Lehrer oft noch nach Jahren für die aufgewandte Mühe.

Sehr schwierig ist die Frage zu beantworten, wie die Bilder den Schülern zugänglich gemacht werden sollen. Wir haben mancherlei hierzu versucht. Wir haben z. B. ein groſses Gipsmodell der Akropolis in der Schülerbibliothek aufgestellt, wir haben an den Wänden derselben die bekannten braungetönten Langlschen Bilder aufgehängt, auch eine tabula Peutingeriana. Wir haben begonnen, den Anschauungsmitteln in den langen, öden Korridoren unseres Hauses ein Heim zu bieten und diese dadurch zugleich etwas wohnlicher zu machen. Dazu verwenden wir neuerdings die groſsen Seemannschen

Tafeln, auf Pappe gezogen und lackiert, ferner die noch gröfseren Blätter, die das Kaiserlich Deutsche Archäologische Institut in Berlin herausgiebt (Denkmal der Hegeso, Alexandersarkophag). Aber dabei beobachten wir, dafs der Schüler solche Gelegenheit zur Belehrung und Anschauung nur wenig benutzt: das Interesse ist noch nicht so rege, dafs er sieht, ohne dazu angeregt zu werden. Überhaupt wirkt ein Kunstwerk nach meinen Erfahrungen erst dann, wenn es dem Schüler in einem gewissen geistigen Zusammenhange mit anderen Dingen erscheint, und wenn die Erklärung des Lehrers, sei sie auch noch so zurückhaltend und bescheiden, hinzukommt. Demnach ist der rechte Ort für die Pflege der Anschauung der Klassenunterricht. Es empfiehlt sich aber gar nicht, Bilder oder Bücher im Unterrichte herumzugeben; diese werden beschmutzt, und es entsteht Unruhe. Deshalb verwenden wir seit einer Reihe von Jahren Anschauungskästen, 1 m hoch, 60 cm breit, 10 cm tief, aus Holz, inwendig weifs gestrichen, mit einer Glasthür verschlossen. In jeder Klasse hängt ein solcher Kasten, er kostet ungefähr 8—10 Mark, in der Nähe des Katheders, dafs der Lehrer leicht damit hantieren kann, aber natürlich so aufgemacht, dafs gutes Licht hineinfällt.

In diese Kästen lassen sich illustrierte Bücher selbst grofsen Formats aufgeschlagen ohne Schwierigkeit hineinstellen, das Umblättern wird durch ein über den Blattrand gelegtes, rechts und links mit Kopierzwecken befestigtes Leinwandband vermieden. Auch Karten, einzelne Photographien, Statuetten, ja sogar Zinnsoldaten, um die Bewaffnung der römischen Krieger zu veranschaulichen, lassen sich gut unterbringen. Es können auch zwei Lehrer den Kasten zu gleicher Zeit benutzen, denn er ist in halber Höhe durch ein bewegliches Brett geteilt.

Der Einwurf, dafs die im Kasten ausgestellten Dinge den Schüler in anderen Lehrstunden zerstreuen, ist durch unsere Erfahrung widerlegt worden: nach dieser Richtung ist in den acht Jahren, seitdem ich diese Kästen in St. Afra benutze[1]), nicht die geringste Klage laut geworden. Die Schüler betrachten den Kasten bei Schlufs des Unterrichts, während der Lehrer seine Einträge macht. Gelegentlich läfst sich auch eine Repetition so abhalten, dafs man einen Schüler an den Kasten stellt und über die dort ausgestellten Gegenstände reden läfst: dabei kommen nach meinen Erfahrungen recht hübsche kleine Sprechübungen und mitunter auch ganz annehmbare selbständige Urteile der Schüler zu Tage. Das ist namentlich der Fall in der Kunstgeschichte, wo das fortgesetzte Schauen von Kunstwerken verschiedener Epochen und verschiedener Richtungen, auch ohne dafs eine systematische Unterweisung erfolgt, unwillkürlich zu Vergleichungen auffordert. Ich entsinne mich z. B. mit Vergnügen einer halb geschichtlichen, halb kunstgeschichtlichen Repetition über einige hervorragende Persönlichkeiten der Weltgeschichte, die ich einst in Prima an die Zusammenstellung der bekanntesten Reiterstandbilder (Marc Aurel —

[1]) Vorher habe ich Kästen ähnlicher Konstruktion am Kgl. Gymn. zu Dresden-N. benutzt, und zwar auf Anregung meines Kollegen, des Prof. Dr. Martin Lange.

Karl der Grofse — Barbarossa — Colleoni — der grofse Kurfürst — August der Starke — Friedrich der Grofse u. s. w.) anknüpfte.

Ein besonderes Kapitel bildet die technische Vorbereitung der Photographien für den Gebrauch in der Klasse und ihre Aufbewahrung. Früher liefsen wir die Photographien, damit sie nicht beschädigt würden und damit sie sich gut abhöben, jede auf eine grofse Tafel graublauen Kartons aufziehen. Aber dieses Verfahren hat doch mancherlei gegen sich: eine einzelne Tafel verschwindet leicht, die Ecken aber bestofsen sich. Deshalb fafsten wir 12—25 stofflich dazu geeignete Bilder zu je einem Bande zusammen: so sind die oben erwähnten fünf Bände italienischer Photographien entstanden. Aber eine so angelegte Sammlung braucht viel Raum und ist auch nicht sehr leicht zu handhaben. Deshalb lassen wir neuerdings die Photographien nur noch auf feine Leinwand, und zwar ohne jeden Rand, aufziehen, so dafs sich die aufgezogene Photographie nur durch gröfsere Festigkeit von der unaufgezogenen unterscheidet. Ein mit Leinwand überzogener Pappkasten von 10 cm Höhe beherbergt leicht 300—400 so behandelte Bilder. Damit sie sich nicht rollen, liegt zu oberst eine papierüberzogene Stahl- oder Messingplatte. Um diese Photographien in der Klasse auszustellen, bedarf man einer grofsen (grau überzogenen) Papptafel, auf welche leinwandgefütterte Ecken so aufgeklebt sind, dafs man die Ecken der Photographien unter diese Ecken hineinschiebt. Die von mir verwendeten Papptafeln haben Platz für vier bis zwölf Photographien, je nach Bedürfnis, so dafs ich also auch leicht Gruppen, z. B. archaische Bildwerke, die Meisterwerke des Phidias, eine Gruppe von Alexandrinischer Kunst u. s. w. zusammenstellen kann. Die betreffende Papptafel, auf der jedes Bild vom anderen durch ein 5—10 cm breites Intervall getrennt, also wirksam umrahmt erscheint, wird dann auf einem gewöhnlichen Stativ, wie es für Wandtafeln gebraucht wird, in der Klasse ausgestellt. Wir besitzen auch Papptafeln mit Ecken für ganz grofse Photographien, sowie für Zusammenstellung von Gruppen aus dem 'Klassischen Skulpturenschatz' und aus dem 'Museum', so dafs ich auch sofort eine Holbein-Dürer-Raffael-Gruppe für den Unterricht zusammenstellen kann. Zur Aufbewahrung des ganzen Apparates, der natürlich allen Lehrern unserer Schule zur Verfügung steht, aber stets von mir persönlich gebrauchsfertig gemacht wird, dient ein besonders konstruierter Schrank, der oben die Bilderkästen, unten die oben besprochenen zur Ausstellung dienenden Papptafeln enthält, und zwar aufrecht stehend, jede von der anderen durch einen hölzernen Unterschied getrennt, so dafs also z. B. eine Phidias- oder Dürergruppe unter Umständen monatelang im Schranke aufbewahrt werden kann. Die Bilder sind darin vor Licht und Staub vollkommen geschützt. Ich kann wohl sagen, dafs sich dieser Apparat recht gut bewährt hat. Er wird durch Neuanschaffung von Photographien immer vermehrt. Aber einen Stillstand giebt es auf diesem Gebiete nicht; schon mufs man sein Augenmerk auf ein neues Unternehmen richten, das vielleicht eine grofse Zukunft haben wird: bereits ist das verbesserte Skioptikon in den Dienst der Kunstgeschichte gestellt worden durch Franz Stödtner: Antike Kunst in Lichtbildern (Institut

für wissenschaftliche Projektionsphotographie 1898, Berlin NW. 21, Bremerstraſse 56). Auf diesem Gebiete könnte sich die historische Wissenschaft mit der Naturwissenschaft, der Geschichtslehrer und Philologe mit dem Physiker zum edlen Bunde im Dienste des Schönen die Hand reichen — und wer weiſs, was uns erst das 20. Jahrh. auf dem Gebiete der Technik des Anschauungsunterrichtes bringen wird.

IV

IST ES AUFGABE DES GYMNASIUMS, DEN FRANZÖSISCHEN AUFSATZ ZU PFLEGEN?

Von Albrecht Reum

Für die Vertreter des französischen Unterrichts auf dem Gymnasium giebt es ein Gebiet, das mir vorkommt wie ein fruchtbares, gelobtes Land, das man uns nicht allerorten gönnt, das die Unseren einst besessen, aber im Bewuſstsein ihrer unzulänglichen Ausrüstung wieder aufgegeben haben; das uns jedoch zukommt und zufällt, wenn wir nur den festen Willen zeigen, es wieder in Besitz zu nehmen und mit besseren Mitteln und Kräften zu schirmen, zu verwalten und auszubauen als unsere Vorgänger: ich meine den französischen Aufsatz.

Noch vor wenig Jahren gebrach es vielen unter uns an dem zu diesem Unternehmen erforderlichen Mute. Gar mancher erblickte in diesem Streben, das in Wahrheit auf Früheres zurückgreift, eine zeitraubende, unfruchtbare Neuerung, die überdies mit den für uns geltenden Unterrichtsvorschriften nicht vereinbar wäre. Vielleicht ist es unter dem belebenden Einflusse der mehr und mehr an Ansehen und Boden gewinnenden direkten Methode schon vielfach anders geworden. Jedenfalls ist es wünschenswert, daſs über diese wichtige Frage allseitig Klarheit herrscht, und darum will ich es wagen, sie noch einmal aufzurollen, trotzdem ich mich über denselben Stoff schon einmal (im Osterprogramm des Vitzthumschen Gymnasiums zu Dresden vom Jahre 1896) ausführlich geäuſsert habe. Dort wie hier ist es mein Bemühen, alle, die diese Unterrichtsfrage angeht, von der Notwendigkeit zu überzeugen, daſs in unserem französischen Sprachunterrichte noch eine wichtige Änderung vorgehen muſs, wenn die leider zur Zeit noch mehr besprochene als wirklich durchgeführte Reform ihren fördernden und befruchtenden Einfluſs auf Lehrende und Lernende wirklich ausüben soll. Ich kann mich als ein Anhänger der direkten Methode mit der vorherrschenden Stellung und dem alle anderen Übungen verdunkelnden Ansehen der Übersetzung nicht einverstanden erklären; denn man erwartet von dieser Übung mehr, als sie leisten kann, und gefährdet durch sie die Erreichung des uns neuerlich gesteckten Zieles mehr, als man ahnt. Da sie jedoch in hohem Grade geeignet ist, Urteil und Willen zu bilden und gewisse grammatische Dinge zu erläutern, soll sie nicht ganz verdrängt, wohl aber durch die Pflege des Aufsatzes etwas eingeschränkt und nach mehreren Seiten hin ergänzt werden.

Indem ich diese Forderung ausspreche, bin ich den streng gesinnten Reformern gewiſs zu bescheiden und den Anhängern der grammatisierenden Methode zu kühn; und dennoch scheint mir dieser Mittelweg der einzige zu sein, der zu einem schönen und der Schule würdigen Ziele führt.

Da es nach den seit Jahren veranstalteten und gelungenen Versuchen (z. B. am Königlichen Gymnasium zu Leipzig) nicht mehr nötig ist, umständlich die Möglichkeit französischer Aufsatzübungen an unseren Gymnasien nachzuweisen, soll hier auf diesen Punkt nicht eingegangen werden; übrigens brauchte man aus einer Möglichkeit noch keine Notwendigkeit zu folgern. Es soll vielmehr ohne Rücksicht auf einzelne Versuche erwogen werden:

1. Welche Gründe sich für die Pflege des französischen Aufsatzes an deutschen Schulen, insbesondere an unseren Gymnasien, geltend machen lassen? 2. Wie der Aufsatzunterricht zu gestalten wäre, damit die anderen vorgeschriebenen Übungen von ihm nicht über Gebühr beeinträchtigt, sondern womöglich durch ihn gefördert würden? und 3. Welche Bedenken der Gegner des Aufsatzes als unbegründet zurückgewiesen werden dürfen?

'Man mag Zwecke und Mittel des Sprachunterrichtes definieren wie man will, der Wunsch, die Sprache gebrauchen zu lernen, drängt sich mit natürlicher Gewalt immer auf.' So läſst sich v. Sallwürk in seinen jüngst erschienenen 'Fünf Kapiteln vom Erlernen fremder Sprachen' vernehmen. Wenn sich aber ein Wunsch gewaltsam aufdrängt, so läſst er sich auf die Dauer nicht abweisen; und wenn der Wunsch natürlich ist, so wäre es unnatürlich, seine Verwirklichung verhindern zu wollen. Natürlich aber ist der Wunsch, weil er das zum Zwecke der Gedankenvermittelung Geschaffene: die Sprache, seiner natürlichen Bestimmung gemäſs verwenden will und alles gewaltsame Daranherumbiegen und -zwängen als dem Zwecke der Sprache fremd und der Sprachaneignung nicht förderlich verwirft.

Die Sprache gebrauchen kann aber nur bedeuten: sie zur Vermittelung dessen brauchen, was der Redende oder Schreibende ausdrücken will, um seine Urteile, Ansichten und Anliegen, kurz, was in ihm vorgeht, anderen mitzuteilen.

Mitteilungen erfolgen mündlich oder schriftlich. Es muſs an den Gebildeten die Forderung gestellt werden, daſs er zu beidem fähig ist, und an seine Bildungsstätte, daſs sie beides lehrt. Das thut sie aber nicht durch Übersetzen französischer Schriftsteller und Einprägen der Grammatik, nicht durch Vokabelüberhören und Übersetzenlassen allein, denn zum Französischschreiben aus sich heraus gehört die Beherrschung eines ansehnlichen und in sich zusammenhängenden Sprachstoffes und die Fertigkeit, mit diesem nach Maſsgabe des jeweiligen Zweckes und in den dem gebildeten Franzosen geläufigen Denk- und Redeformen frei umzuspringen. Nach dieser Seite hin bedarf daher unser Unterricht einer notwendigen Ergänzung.

Zu dieser drängt zunächst das praktische Bedürfnis hin. Je lebhafter und enger sich der Verkehr der Kulturvölker gestaltet, desto weniger genügt eine oberflächliche Bekanntschaft mit ihren Sprachen. Die Möglichkeit, mit Franzosen in mündlichen oder schriftlichen Verkehr zu kommen, ist heute

zehnmal so grofs als vor zwanzig Jahren, und das wird sich stetig steigern; viele Geschäftsleute müssen sich der fremden Sprachen täglich bedienen, und selbst unsere Schüler sind in jüngster Zeit in einen lebhaften Briefverkehr mit gleichaltrigen Franzosen gebracht worden und empfinden dabei deutlich, woran es ihnen bei unserem bisherigen Unterricht noch gebricht.

So dankenswert und förderlich auch dieses Unternehmen ist, so ist es doch geeignet, die Achtung der Schüler vor dem schulmäfsigen Sprachunterricht zu vermindern, wenn die Schule fortfährt, dabei die Rolle einer stummen Zuschauerin zu spielen, statt die ihr von Rechts wegen zukommende Rolle der Führerin und Lehrmeisterin zu übernehmen.

Es ist über jeden Zweifel erhaben, dafs diese Einrichtung, die von dem 'sich mit natürlicher Gewalt aufdrängenden Wunsche, die Sprache frei gebrauchen zu lernen', lebendiges Zeugnis ablegt, durch eine methodische Einführung in den französischen Stil nicht nur für die Schüler nutzenbringender gemacht würde, die bisher zugelassen werden, sondern dafs auch noch viel mehr Schüler zugelassen werden könnten.

Ferner ist die Pflege des Aufsatzes wegen der mit ihr zusammenhängenden und durch sie vermittelten Bereicherung des Wortschatzes geboten.

Auch bei den neueren Unterrichtswerken, die ihre Musterstücke mit Rücksicht auf das tägliche Leben gewählt haben, läfst sich die Beobachtung machen, dafs der dem Schüler vermittelte Wortschatz fürs Leben nicht ausreicht; sobald sich die Wirklichkeit mit dem im Buche festgehaltenen Bilde oder Vorgange nicht Punkt für Punkt deckt, machen sich empfindliche Lücken bemerkbar. Um nun zunächst einmal seinen Schülern den nötigsten, den 'eisernen Bestand' von Wörtern aus allen naheliegenden Gebieten vorzuführen und einzuprägen, wendet sich der Verfasser meist mit jedem Kapitel einem neuen Vorstellungskreise zu, und der Wortschatz des vorigen bleibt notgedrungen lückenhaft.

Wollte man aber in jedem Kapitel alle Möglichkeiten erschöpfen und z. B. bei den Wettererscheinungen nicht einen bestimmten Tag ins Auge fassen, sondern alle Lufterscheinungen und Niederschläge, die möglicherweise im Laufe des ganzen Jahres eintreten können, besprechen, so entbehrt das gebotene Bild der Wahrheit und Wirklichkeit und somit seines gröfsten Reizes, und die Aufnahme neuer Wörter und Wendungen artet wieder in trockenes, geisttötendes Vokabellernen aus, das doch nun einmal in seiner Unzulänglichkeit erkannt ist und daher in der alten Weise nicht mehr gepflegt werden darf. Über diesen Mangel können keine äufserlich ansprechenden Formen wie Gespräche und Briefe hinwegtäuschen; solche Kapitel geben vor, ein Stück Leben zu sein, sind aber langweilige Aufzählungen von unverbundenen Phrasen. Wann also sollen und können die notwendigerweise bleibenden Lücken im Wortschatze ausgefüllt werden? Durch die Lektüre? Vielleicht, und bis zu einem geringen Grade gewifs. Doch mufs sie so betrieben werden, dafs sie auf die Aneignung des Gelesenen abzielt, nicht auf eine möglichst glatte Verdeutschung.

Mehr als die Lektüre ist zur Aneignung der für den Gedankenausdruck nötigen Wörter der Aufsatzunterricht geeignet und daher auch berufen.

Zwischen der Vermittelung neuer Wörter beim Lesen und beim Niederschreiben seiner eigenen Gedanken herrscht ein bemerkenswerter Unterschied. Lesen wir die Schilderung eines Vorganges oder eines Bildes, so ziehen an unserem Geiste die sprachlichen Vorstellungen in sehr verschiedengradiger Deutlichkeit und in mehr oder minder grofser Ferne flüchtig vorüber; wir sind im wesentlichen Zuschauer; schreiben wir aber einen Vorgang oder die Schilderung eines Bildes selbst nieder, so suchen wir ein innerlich erschautes Bild in Worten festzuhalten, auszumalen und auszuprägen, um es anderen mitzuteilen; wir sind nicht stille Zuschauer, sondern Erzähler, Redner, kurz Vortragende, die sich mitteilen, die fesseln, die wirken wollen. Beim Schreiben sind unsere Vorstellungen bewufster und lebhafter; Ding und Wort verschmelzen in der gröfseren Glut der Begeisterung für unseren Gegenstand auch inniger miteinander, und aufserdem liegt in dem Suchen des geeignetsten Ausdruckes eine kräftigere geistige Thätigkeit als darin, dafs die sprachliche Anschauung durch ein gelesenes Wort geweckt wird. Das durch eigene Denkthätigkeit herbeigewünschte und dann wirklich herbeigeschaffte Wort für den uns vorschwebenden Begriff ist Ziel und Abschlufs einer Gedankenverknüpfung, die uns lebhaft anregt und unsere geistige Aufnahmefähigkeit steigert. Fehlt uns aber ein Wort für einen uns vorschwebenden Begriff, und erhalten wir dies Wort gerade in dem Augenblicke, da wir es suchen, in richtiger Aussprache und richtiger Verbindung mitgeteilt, so sind wir sicher, es so leicht nicht wieder zu verlieren. Und in dieser beneidenswerten Lage befände sich der Schüler bei dem von mir gedachten Aufsatzunterrichte. Das aufgewühlte Gedächtnis nimmt es auf, wie die frisch gezogene Furche das Saatkorn. Und versteht es der Lehrer, das Wort durch Anspielung auf stammverwandte und bekannte Wörter gleich zu erklären und dem Schüler vertraut zu machen, so ist das Erlernen noch sicherer und geradezu genufsreich. Bei diesen Gelegenheiten hat es Sinn und Nutzen, wenn auch in elementarem Sinne, auf Etymologie einzugehen; mit Spannung und Gewinn werden die Lernenden lauschen, während derartige Bemerkungen beim Lesen und Übersetzen gröfstenteils über die Köpfe unserer Schüler hinwegfliegen, da ihre Gedanken auf anderes, auf die Übersetzung gerichtet sind.

Mit dieser unser Wissen erweiternden und vertiefenden Wirkung stilistischer Aufgaben hängt zusammen, was ich an dritter Stelle als praktischen Nutzen des Aufsatzunterrichtes bezeichnen möchte: ich meine die Erleichterung des Verständnisses der gesprochenen Sprache.

Wir, die wir aus der alten Schule stammen und im Auslande unsere Erfahrungen gesammelt haben, sind lebendige Zeugen dafür, dafs man sieben Jahre Vokabeln lernen, ganze Bände übersetzen und in die grammatischen Gesetze eingeweiht werden kann, ohne dadurch die Fähigkeit zu erwerben, sich in französischer Umgebung leidlich verständlich zu machen oder Franzosen leidlich zu verstehen. Wer von uns möchte sich noch einmal so mitleidig betrachten lassen, wer möchte noch einmal das Gefühl tiefer Beschämung und Ratlosigkeit durchkosten, was wir seinerzeit im Auslande empfunden haben? Und nun erst die qualvollen Stunden im Theater! Wo alles genofs und lauschte

und lachte, safsen wir im Innersten unzufrieden und geknickt da, versuchten durch ein erkünsteltes — unwillkürlich halb schmerzliches — Lächeln zu verbergen, dafs wir nicht wufsten, welche geistreiche Anspielung die Lachmuskeln unserer Umgebung reizte, und lasen von Stund an fleifsig die Stücke daheim, die wir später sehen wollten. Verstanden wir dann besser, so bildeten wir uns ein, wir hätten Fortschritte gemacht. Im Grunde täuschten wir uns, denn was wir nun vom Gang der Handlung verstanden, waren Erinnerungsvorstellungen der uns durch das Lesen vermittelten Bilder; die gesprochene Sprache rauschte vor wie nach wirkungslos an unserem Ohr vorüber, nur einzelne Wörter und Sätze ragten wie verstreute Inseln aus dem Meere der unverstandenen Klänge empor.

Wie erklärt sich diese Hilflosigkeit?

Sallwürk äufsert sich folgendermafsen über diesen Punkt: 'Hättest Du auch die sprachlichen Vorstellungen in Dir vollziehen können, die den Worten des Schauspielers zu Grunde gelegen haben, so hätte Deinem Verständnisse gar nichts gefehlt.' Nur wenn wir das, was der andere spricht, 'innerlich mitsprechen' können, indem wir die sprachlichen Anschauungen, auf denen seine Rede beruht, auch in uns wecken, vermögen wir ihn zu verstehen, wie wir unsere Landsleute verstehen. 'Würden wir die nämlichen sprachlichen Anschauungen, aus denen seine Rede fliefst, auch in uns lebendig machen können, so würden wir an seinem schnellen Reden, das wir uns meist nur einbilden, kein Hindernis für unser Verständnis finden: Wer so mit einem Fremden spricht, denkt, wie der landläufige Ausdruck lautet, in der fremden Sprache.'

Schulen wir bei unserem Unterrichte das nicht, so arbeiten wir nahezu umsonst. Und glauben wir, dafs die bisher üblichen Übungen heute mehr Wunder thun, als sie einst an uns gethan haben, so befinden wir uns im Irrtum. Wir müssen auf Übungen sinnen, die den Schüler nicht jede Minute aus der fremden Sprache herausreifsen, sondern die ihn vielmehr immer mehr in die fremde Sprache, in ihre Anschauungen und Denkformen hineinziehen! Ich werde weiter unten zu erörtern haben, welcher Art diese sein können. Mehr oder minder lassen sich alle Übungen unter diesem Gesichtspunkte anstellen. Keine Übung aber erfüllt diese Forderung so umfassend als der Aufsatz. Denn wenn wir mitsprechen lernen sollen, was ein Franzose spricht oder recitiert, so müssen wir uns zunächst ausdrücken lernen wie er, zum mindesten in derselben Weise wie er. Da nun seine sprachlichen Anschauungen, oder, wie sie Steinthal nennt: 'die innere Wortform' durch die Bilder der Aufsenwelt und durch seine Empfindungen unmittelbar geweckt werden, so müssen wir gleichfalls lernen, an die Aufsenwelt und an unsere Empfindungen die französischen sprachlichen Anschauungen unmittelbar anzuknüpfen, ohne uns durch die anders gearteten deutschen hindurchzuarbeiten; sonst wird der Franzose uns im Tempo stets voraus sein, während zum innerlichen Mitsprechen gleiches Tempo erforderlich ist.

Da aber der mündliche Gedankenausdruck wie in der Muttersprache so

auch in der fremden Sprache am besten durch den schriftlichen geschult und gefördert wird, so weist uns auch diese gewifs sehr schwer wiegende Rücksicht mit allem Nachdruck auf die Pflege des französischen Aufsatzes hin. Erfahrungsgemäfs darf ich hinzufügen, dafs ich erst besseres und müheloseres Verstehen der Franzosen erreicht habe, seitdem ich mich gewöhnt habe, soviel als möglich französisch zu schreiben. Und jeder wird auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen dasselbe bestätigen. Es ist aber recht und billig, dafs diese Beobachtungen der jetzt lernenden Jugend zu gute kommen; ja, es wäre grausam, sie auf demselben beschwerlichen und nicht zum lohnenden Ziele führenden Weg weiter drängen zu wollen, nur weil wir ihn einst gegangen sind.

Man hat den Vertretern der Reform vorgeworfen, dafs sie Männer der reinen, nüchternen Praxis seien, und dafs ihr Streben des idealen Zuges entbehre. Ich darf daher auch nachdrücklich auf die idealen Gründe hinweisen, die sich für die Pflege des Aufsatzes geltend machen lassen.

Ist auch das Hauptziel aller Sprachstudien das Verstehen der fremden Sprache, so ist es doch nicht das einzige Ziel. Der deutsche Unterricht beschränkt sich selbst in der kleinsten Dorfschule nicht darauf, die Schüler ihre Muttersprache nur verstehen zu lehren, sondern er leitet sie zur Reproduktion von Vorstellungsreihen in zusammenhängender Darstellung an. Sie sollen sich in ihr bethätigen. Diese Stilübungen wenden sich von der wirklichen Welt allmählich höheren Vorstellungen zu und bereiten so systematisch das Verständnis eines höheren, eines dichterischen Gedankenfluges vor. Erkennt man aber dem schlichten Bauernknaben das Anrecht auf solch einen Unterricht in seiner Muttersprache zu, in der er acht Jahre unterwiesen wird, so sehe ich nicht ein, warum man es dem viel besser vorbereiteten und geistig höher stehenden Gymnasiasten, der auch nahezu acht Jahre französisch studiert, versagen will.

Wie kann man übrigens der Jugend vor den Werken der grofsen Denker und Dichter eine bessere Achtung einflöfsen, als indem man sie anleitet, sich an ihren Mustern zu bilden? Kann man den Sinn für Litteraturwerke besser pflegen, als durch die Anregung zu eigenem Schaffen? Wer wird eine Dichtung, eine Symphonie, ein Gemälde mit mehr Verständnis und Genufs hören oder schauen, der einigermafsen mit der Technik Vertraute oder der gänzlich Unkundige? Darum, meine ich, ist die Pflege des Aufsatzes unter Umständen auch der Schlüssel zu der Pforte, hinter der die dichterischen Schätze einer Nation verborgen liegen. Hat der deutsche Schüler auch einmal versucht, ein schönes Bild oder einen packenden Vorgang, wenn auch in engem Rahmen, in französischer Form und nach französischer Auffassung darzustellen, so liest er die dichterischen Schilderungen der französischen Schriftsteller mit weit gröfserem Genusse, mindestens mit besserem Verständnisse; und das ist ohne Frage ein schöner Gewinn.

Ist es dem mit griechischen, lateinischen und französischen Übersetzungen geplagten jungen Manne nicht herzlich zu gönnen, wenigstens in einer Sprache zuweilen ein paar Seiten schreiben zu dürfen, deren Text nicht eigensinniger Formen und Konstruktionen wegen zu seiner Qual ersonnen ist? Übersetzen

ist, zumal bei dem Unbegabten, eine Mosaikarbeit; die einzelnen Wörter werden gesucht und eingepafst wie die Steinchen ins Mosaikbild. Leider verliert bei dieser Arbeit der Übersetzer häufig den Überblick, und aus den verrenkten Sätzen spricht oft ein schiefer oder verstümmelter Sinn. Dieser ist jedoch dem Schüler gleichgültig; denn was er übersetzt, berührt ihn wenig; er fühlt sich als Handwerker, der nur zu arbeiten, nicht zu denken braucht. Wie viele Male habe ich mich davon überzeugt, dafs der Sinn des Übersetzten dem Übersetzer oft gar nicht zum Bewufstsein kommt! Diese handwerksmäfsige Arbeit schläfert den durch den grammatischen Unterricht reichlich ermüdeten Schüler vollends ein; es wäre ein gutes Werk, den abgetriebenen Geist von Zeit zu Zeit aufzufrischen, damit er nicht verlernt, sich selbst zu regen, selbst Gedanken hervorzubringen und diese in eine selbstgefundene Form zu giefsen. Es ist nicht genug, dafs er lerne handwerksmäfsig mit der Sprache umzugehen, sondern er lerne es auch künstlerisch.

So bin ich denn der Ansicht, dafs jeder, der es mit der uns anvertrauten Jugend wohl meint, aus praktischen wie idealen Gründen die Pflege des französischen Aufsatzes auch am Gymnasium wünschen mufs. Und daher wende ich mich der zweiten Frage zu: Durch welche Mittel läfst sich dieses Ziel erreichen?

Bei der grammatischen Methode läuft alles auf einen Vergleich der fremden Sprache mit der Muttersprache hinaus. Beim Vokabellernen nach der alten Methode wird der Schüler geübt, für das deutsche Wort rasch das französische einzusetzen und umgekehrt, beim grammatischen Unterrichte, die Formen und Satzbilder beider Sprachen nebeneinander zu halten und durch den Vergleich urteilen zu lernen; bei der Lektüre und bei allen schriftlichen Übungen Sätze oder Satzreihen von einer in die andere Sprache zu übertragen. Immer also wird der Schüler nachdrücklich auf einen Vergleich von einzelnen Wörtern, Wortformen oder einzelnen Sätzen hingewiesen, und durch dieses Vergleichen hofft man, werde die neue Sprache gelernt, obwohl man doch nur folgerichtig erwarten sollte, dafs der Schüler zwei Sprachen vergleichen lernt. Gewifs wird ja dadurch eine gewisse Bekanntschaft mit oft wiederkehrenden Wörtern und Wendungen erreicht, aber eine Herrschaft über die fremde Sprache keinesfalls. Ist nun diese ungeniefsbare Frucht so vielen Schweifses wirklich wert, und hätte nicht ganz anderes erreicht werden können, wenn man nicht jeden Augenblick diese Parallelen gezogen hätte? Läfst es sich denn nicht jedem Kinde begreiflich machen, dafs ein Wanderer weiterkommt, wenn er auf einer Strafse munter weiterschreitet, als wenn er zugleich auf zweien wandeln will und jeden Fortschritt auf der einen Strafse auf der gleichlaufenden anderen wiederholt?

Die grofsen Mängel dieses Unterrichtes sind oft genug hervorgehoben worden, z. B.:

1) Das Auftauchen des französischen Wortbegriffes nur mit Hilfe des deutschen Wortes: so erklärt sich die Unfähigkeit der so unterrichteten Schüler, französisch zu sprechen.

2) Auftauchen des deutschen Wortes statt der französischen sprachlichen Anschauung: so erklärt sich die Unfähigkeit, gesprochenes Französisch unmittelbar zu verstehen.

3) Die Gewohnheit, ganze Sätze erst deutsch zu denken, diese nach schwierigen Regeln französisch umzudenken und dann zu übersetzen, wobei Germanismen und Gallicismen zu groben Fehlern verleiten.

Aufserdem hat ein so unterrichteter Schüler nur Beispielsätze zu Regeln übersetzt und wagt nicht, einen schlichten Satz auszusprechen, weil er ganz anders aussieht als die, mit denen er sonst seine Plage hatte.

Hieraus geht hervor, dafs Schüler, die ausschliefslich auf den Vergleich beider Sprachen abgerichtet sind, unüberwindliche Schwierigkeiten beim freien Gebrauch der fremden Sprache haben müssen. Und ich verstehe vollkommen, wie meine Vorschläge an Schulen, wo die grammatisierende Methode herrscht, Kopfschütteln hervorrufen. Meine Ansicht und Absicht ist es nun auch gar nicht, dafs man an solchen Anstalten schon jetzt Aufsätze liefern lassen sollte, wohl aber, dafs man einen Weg endlich verlassen müfste, der so wenig weit ins fremde Sprachgebiet hineinführt und unsere Schüler nicht befähigt, eine gesprochene fremde Sprache jemals zur Trägerin ihrer eigenen Gedanken zu machen.

Will man dieses Ziel erreichen, so mufs man den gesamten Sprachunterricht anders anfassen, auf einem anderen Grundsatze aufbauen und Mittel und Wege finden, alle Wörter, Sprach- und Stileigentümlichkeiten des Französischen möglichst oder ganz ohne Zuhilfenahme des Deutschen zu lehren. Handelte es sich bei der Übersetzungsmethode darum, auf Schritt und Tritt aufs Deutsche zu verweisen, so mufs es die neue Unterrichtskunst lernen, ohne das Deutsche auszukommen und den Geist des Schülers mittels französischer Gedanken zur Hervorbringung neuer Denkprozesse anzuregen. Der Unterricht mufs unmittelbar ins Französische einführen, zum Denken in der fremden Sprache anleiten und zum unverfälscht französischen Gedankenausdrucke erziehen. Es mufs also nicht weniger als alles einer Reform unterzogen werden: Aneignung der französischen Wörter, Behandlung der Lektüre, Behandlung der Grammatik und der schriftlichen Übungen. Diese Übungen alle müssen weniger der Vermittelung einer Bekanntschaft mit der fremden Sprache, als vielmehr ihrer Aneignung dienstbar gemacht werden. Der Schüler soll nicht mehr zwei Sprachen vergleichen, sondern beide unabhängig voneinander gebrauchen lernen. Das scheint mir das Wesentliche an allen Reformbestrebungen zu sein. Diesem Ziele strebt man zu, wenn man nach der Anschauungsmethode unterrichtet; denn sie lehrt die neuen Wörter unmittelbar an die Vorstellung, nicht an das deutsche Wort knüpfen. Aber damit hat man erst den ersten Schritt gethan. Die überraschenden Erfolge dieses Verfahrens bürgen für seine Zweckmäfsigkeit und Richtigkeit und laden zum Weiterschreiten nach dieser Richtung hin ein. Mit einem auf empirischem Wege gewonnenen Wortschatze sollte aber nach zwei Richtungen hin weiter gearbeitet werden: einerseits müfste er beweglich erhalten werden und zum Ausdruck selbsterzeugter

Gedanken dienen lernen, anderseits müſste er vermöge der Wortableitung stetig erweitert werden.

Es ist die Aufgabe des neuen, zeitgemäſsen Unterrichtes, die Verknüpfung der erlernten französischen Wörter untereinander zu festigen und zu vervielfachen, damit einem, sobald man französisch sprechen oder schreiben will, das rechte französische Wort einfällt und nicht das deutsche! Wie das Wörterlernen, so hat auch das Wörterüberhören folglich nicht mehr in der alten Weise zu geschehen, sondern so, daſs die neu erlernten Wörter vom Lehrer genannt und von den Schülern in Sätzen angewendet werden. So tauchen zunächst die Wortverbindungen im Gedächtnisse der Schüler auf, in denen das Wort zuerst vorgekommen ist. Das ist natürlich, aber gerade das ist auch wichtig; denn eben diese Wortverbindungen und die Summe der damit verknüpften Vorstellungen sind die unsichtbaren Fäden, an denen die Bedeutung festgehalten wird. Bei Worten mit engem Bedeutungskreis gebe man sich mit der Wiederholung des Satzes aus dem durchgearbeiteten Texte zufrieden, bei viel verwendbaren lasse man die Schüler in reicherer Zahl Sätze bilden. Die von den Schülern ausgesprochenen Sätze stellen anfänglich bescheidene, allmählich immer wertvollere Gedanken dar, die desto wortreicher und flüssiger werden, je mehr Stoff verarbeitet wird.

Auf diese Weise fällt beim Wörterüberhören kein deutsches Wort, und auf den Befehl hin: Employez *le cerisier* dans une phrase quelconque! entspinnt sich ein reger Wettstreit, denn jeder will seine Weisheit an den Mann bringen.

Der eine sagt: Le cerisier est un arbre fruitier.

Der zweite: Le cerisier que voici est en fleurs.

Der dritte: En hiver, le cerisier est dépouillé de fleurs et de feuilles.

Der vierte: J'aime beaucoup les cerisiers, ils nous donnent des fruits savoureux.

Gewöhnlich lasse ich zu jedem Worte nur drei Sätze bilden, um durchzukommen. Ist ein Wort besonders leicht verwendbar und geeignet, alle möglichen Stoffe zu verarbeiten, so benutze ich es zu einer schriftlichen Übung, z. B.: Employez *s'amuser à faire qch.* en formant de belles phrases bien intéressantes, bien longues!

Und nun folgen die Andeutungen. Parlez des 'abeilles'! Ich will einige Antworten aus den Heften meiner Schüler nebeneinander halten.

Der eine schreibt: En été, les abeilles s'amusent à voler de fleur en fleur pour ramasser le miel, que nous aimons tous.

Der andere: Les abeilles, réveillées dès l'aurore, s'amusent à visiter toutes les fleurs du cerisier.

Der dritte: L'abeille, industrieuse et joyeuse, s'amuse à butiner toutes les fleurs du jardin en bourdonnant du matin au soir.

Dabei verwenden alle nur Bausteine, die ihnen der Lehrgang geliefert hat; sie setzen sie nach den ihnen eingeprägten grundlegenden Stilregeln zu neuen Sätzen zusammen.

Nun folgen neue Anweisungen, z. B.: Parlez des 'touristes', et employez la tournure: 'gravir des montagnes', u. s. f.

Die andere Aufgabe, die sich an die Aneignung von Wörtern knüpft, ist, was Carré so kräftig betont, sie mit ihren Gegenteilen, mit sinnverwandten oder abgeleiteten Ausdrücken zusammenzustellen und dadurch den Geist anzuregen, vermittelst der einen fremdsprachlichen Vorstellung eine neue zu wecken. So lassen sich mit der gröfsten Leichtigkeit und immer in anregender Weise ganze Massen neuer Wörter lehren, ohne die Muttersprache heranzuziehen, oft so, dafs der Schüler das neue Wort selbst findet.

Wenn z. B. die Verben chanter, jouer, nager, plonger, danser, sauter, marcher, bêcher, travailler, manger, parler, chasser, réciter dagewesen sind, und aufserdem das Substantiv le chasseur, und man fragt: Que fait le chanteur? le joueur? le nageur? u. s. w., so erhält man ohne Schwierigkeit die Antworten: Il chante, il joue, il nage, u. s. f.

Will man den Schüler zum Selbstfinden anregen, frage man weiter: Qui est-ce qui marche? Qui est-ce qui travaille? Qui est-ce qui parle beaucoup? So wird man die Antworten erhalten: le marcheur, le travailleur, le parleur.

Will man sein Denken anregen und ihn zum Erklären anhalten, so frage man: Comment appelez-vous un homme qui chante bien et beaucoup? ..... un homme qui joue beaucoup? und umgekehrt: Qu'est-ce qu'un chanteur, qu'est-ce qu'un joueur, qu'est-ce qu'un récitateur? u. s. f.

Ähnlich verfährt man mit den Ableitungen auf -ier, -iste, indem man teils giebt, teils fordert. So hält der Schüler leicht an chapeau : chapelier fest, an gant : gantier, an papier : papetier; an vitre : vitrier; an lampe : lampiste, an dent : dentiste, u. s. w.

Ebenso verhält es sich mit admirer : admirable, respect : respectable, aimer : aimable; — peur : peureux; majesté : majestueux; montagne : montagneux; pierre : pierreux; poisson : poissonneux.

Diese neu erworbenen Wörter läfst man dann natürlich reichlich in Sätzen anwenden.

Zu solchen Erweiterungen des Wortschatzes führen ferner einfach gehaltene Definitionen, indem man dem Gattungsbegriff noch mehrere Arten unterordnen läfst, zumal wenn die hierbei herangezogenen Wörter die gleiche Bildung aufweisen.

Ist agneau erklärt mit: le petit d'une brebis, so findet der Schüler leicht die Erklärung für perdreau, pigeonneau, lapereau, lionceau, renardeau, louveteau, vorausgesetzt, dafs perdrix, pigeon, lapin, lion, renard und loup bereits dagewesen sind.

Ist la chèvre erklärt mit: la femelle du bouc, so findet der Schüler leicht die Erklärung für la lionne, la chienne, la tigresse, l'ânesse, la chatte, la dinde, u. s. f.

Hat er für le bateau à vapeur die Definition erhalten: C'est un navire poussé par une machine à vapeur, so giebt er leicht selbst danach die Definition von bateau à voiles, bateau à rames, moulin à eau, moulin à vent,

moulin à vapeur, moulin à café, und einer grofsen Zahl der mit à gebildeten zusammengesetzten Wortbegriffe.

Ich bin überzeugt, dafs man auf diesem Wege das sogenannte 'Französischdenken' in seinen Anfängen geradezu lehren kann. Die II. Auflage meiner Vorstufe enthält noch andere Beispiele für diese Art Erweiterung des Wortschatzes.

Die Behandlung der Lektüre wird gleichfalls mit dem neuen Zwecke eine andere. Ich denke hierbei vorzugsweise an erzählende und beschreibende Prosa.

Das Präparieren des Textes kann unterbleiben, es sei denn, es erfolgt so, wie es dem neuen Zwecke dient. Danach wäre keine Verdeutschung des fremden Wortes einzutragen, sondern eine französische Begriffsbestimmung. (Hierzu empfiehlt sich das bei Armand Colin erschienene treffliche und billige Wörterbuch von Gazier.) Doch soll dem Schüler dadurch nichts geschenkt werden, nein, seine Mitarbeit in und nach der Stunde soll nur um so reger werden. Der Schüler hat zunächst die Wörter in dem von ihm gelesenen Abschnitte zu bezeichnen, die ihm unbekannt sind. Der Lehrer, der natürlich wohl vorbereitet sein mufs, giebt ihm eine kurze Worterklärung oder regt die besseren der Klasse dazu an. (Schon im ersten Jahre erwerben die Schüler im Definieren eine gewisse Fertigkeit, wenn sie, wie ich es in den letzten beiden Jahren gethan habe, dazu angeleitet werden.) In jeder Stunde werden etwa zehn Definitionen in das sogenannte Präparationsheft eingetragen. Diese Begriffsbestimmungen sind für die folgende Stunde einzuprägen. Ist die Stelle schwierig, so mufs sie übersetzt werden, jedenfalls wird sie nachher, und leichte Stellen ohne vorherige Übersetzung, von dem Schüler bei geschlossenem Buche nacherzählt. Als häusliche Arbeit gebe man das Nacherzählen des ganzen in einer Stunde gelesenen Abschnittes auf, was dann in der nächsten Stunde den gewünschten Zusammenhang herstellt. Dabei ist der Lehrer nicht in Verlegenheit, wie er die vorgeschriebenen Sprechübungen beschaffen soll, aufserdem kann er seine Kräfte schonen und zwingt doch seine Schüler zu einer entschieden fördernden Übung. Ich habe beobachtet — und es liegt auf der Hand, dafs es nicht anders sein kann — dafs die Schüler so viel bedächtiger und aufmerksamer lesen und sich bemühen, den Inhalt wirklich zu einer inneren Vorstellung lebendig zu machen, was beim Übersetzen oft nicht geschieht, wenigstens erst durch die Verdeutschung, und somit in einer das französische Können nicht fördernden Weise. Es ist einleuchtend, dafs ein so geleiteter Unterricht in der Lektüre dem französischen Sprachschatze fortwährend neue Nahrung zuführt und die Gewandtheit im mündlichen Gedankenausdrucke fördert, während das vordem ausschliefslich geübte Übersetzen dem Schüler keine neuen französischen Wörter zuführte und nur dem Gedankenausdruck im Deutschen diente. Soll diese Fertigkeit geübt werden, so pflege man sie in den deutschen Stunden und gebe als Aufsatz zuweilen eine gut deutsche Übersetzung fremdsprachlicher Lesestoffe. Die wenigen uns gewährten Unterrichtsstunden aber seien in ihrem vollen Umfange der Aneignung des Französischen gewidmet!

Wie verlangt ferner die Reform die Behandlung der Grammatik, die bisher ja vor allem von dem Prinzip der Sprachvergleichung beherrscht war?

Was ist der Zweck jeglichen Schulunterrichtes in Grammatik? Doch wohl der, den Schüler bei Feststellung der Richtigkeit von Wort- und Satzformen zu unterstützen. Ihr kommt die Rolle einer Beraterin zu, die ihm oft zu sagen Gelegenheit hat: 'Ja, im Französischen ist das eben anders als in deiner Muttersprache. Mache dich von ihr los, sonst vermagst du dir die echt französische Ausdrucksweise nicht zu eigen zu machen.'

Trotzdem wird behauptet, dafs die Hauptaufgabe des grammatischen Unterrichtes sei, die zu lernende Sprache mit der eigenen zu vergleichen. Erst dadurch erreiche man die gewünschte grammatische Schulung und die Fähigkeit, grammatisch richtig zu denken.

Ich bestreite das. Ich brauche keine deutsche Grammatik, um französische zu lehren, und keine französische, um deutsche zu lehren.

Was ist die Frucht der Nebeneinanderstellung von Fällen abweichenden Sprachgebrauchs? — Verwechselung und Unsicherheit. Ist gegen sie wahrlich noch nicht lange genug erfolglos gekämpft worden?

Darum halte ich es für wichtiger und richtiger, die Gesetze der französischen Grammatik für sich zu lehren und zwar nur an französischen Beispielen.

Ist das möglich? — Ganz bestimmt. Die grammatische Erkenntnis baut sich ja immer auf der Beobachtung gleicher oder ähnlicher Fälle auf. Sie mufs ja also immer vom Französischen ausgehen. Sodann leitet die Grammatik aus den beobachteten Erscheinungen die Regel ab, und Aufgabe des Schülers ist es, diese in ähnlichen Sätzen anzuwenden. Führt man dem Schüler anfangs die zu Beispielen geeigneten Stoffe zu, um die Zeit möglichst auszunützen, so wird er später leicht aus der Lektüre selbst Beispiele zu Regeln bilden lernen. Das ist alles so einfach, dafs man schon im ersten Jahre so verfahren kann und deshalb so verfahren sollte. Ich habe daher in der II. Auflage meiner Vorstufe diesen Weg eingeschlagen und habe nie gefunden, dafs ich meinen Quartanern zu viel zugemutet hätte.

Indem ich eine Reihe fertiger oder nur angedeuteter Sätze nebeneinander stelle, bei denen bald das Adjektiv nach dem Geschlecht oder Numerus verändert, bald der article partitif angewendet, bald Präpositionen, bald Verben, bald Pronomina einzusetzen sind, gewöhne ich den Schüler an das Bilden von Sätzen nach kurzen Andeutungen. Stöfst uns nun im Text später eine auffällige Wortverbindung auf, so genügt gleichfalls oft nur ein Wort, um den Schüler zu veranlassen, in einem selbst gebildeten, glatt französischen Satze die betreffende Eigentümlichkeit nachzubilden. Auf diese Weise übe ich schon im ersten Jahre wichtige Sachen aus der Lehre vom Infinitiv, z. B. apprendre à faire qch., savoir faire qch., aller (venir), voir, entendre faire qch., se mettre à faire qch., s'amuser à faire qch., die Umschreibung der im Französischen fehlenden Causativa durch faire und inf.: faire voler, faire entendre, faire boire, faire aller, die Lehre von der Anwendung des Particips in verkürzten Sätzen, auch Stilistisches: die dem Franzosen so geläufigen attributiven

Relativsätze, wo wir im Deutschen ein particip. praesentis anwenden; und dies alles, ohne auf das Deutsche einzugehen; denn auch diese grammatischen Dinge wollen empirisch eingeprägt, nicht logisch begründet sein; vieles läſst sich ja im Sprachgebrauch überhaupt nicht begründen, am wenigsten durch die Logik. Denn es giebt doch nur eine Logik, aber jede Sprache hat ihre besondere, d. h. also Verstöſse gegen die allgemeine Logik; und da sich solche Dinge nur durch den Gebrauch aneignen lassen, ist es richtig, zu einem recht häufigen Gebrauchen anzuregen, ohne immerfort die Hindernisse zu zeigen, über die der Schüler stolpern kann, oder ihm gar durch das Deutsche fortwährend Steine des Anstoſses in den Weg zu legen.

Ob die Regel deutsch oder französisch gegeben wird, ist ziemlich gleichgültig. Werden wir im inneren Ausbau der neuen Methode noch weiter sein, so wird man, glaube ich, der französischen Regel den Vorzug geben. Für den Anfang genügt die deutsche. Das Wesentliche aber ist, daſs nicht übersetzt und doch etwas verstanden wird. Wie viele Fehler fallen da ganz von selbst weg! Die leidigen Verwechselungen der Geschlechter, die Vertöſse gegen den Gebrauch des Artikels, die üblichen Verwechselungen von *ses* und *leurs*, die fehlerhafte Anwendung des Hilfszeitwortes *avoir* bei den verbes réfléchis, die falschen Konjunktive in der abhängigen Rede, die unfranzösischen Konstruktionen und noch vieles mehr, wozu das Übersetzen fortwährend verleitet. Wie klein erscheint alsdann der in jedem Jahre zu verarbeitende grammatische Stoff! Weil die Aufmerksamkeit jedesmal nur auf einen Punkt gelenkt wird, wird dieser natürlich besser verstanden, und es werden weniger Fehler gemacht. Vor allem aber kann sich das Sprachgefühl bilden, das uns allmählich zur unbewuſsten Befolgung der Regeln anhält. Dies ist die edelste Frucht des so erteilten grammatischen Unterrichtes und gelangt eher zur Reife, als man nach den bisherigen Erfahrungen denken sollte.

Für den freien Gebrauch ist ein solcher grammatischer Betrieb natürlich von dem höchsten Nutzen, denn erstens bleibt der Schüler fortgesetzt im fremdsprachlichen Elemente, erfaſst echt französische Satzformen und lernt einen gelesenen Stoff in alle möglichen neuen Formen umgieſsen. Ich weiſs aber keine bessere Vorübung zum Aufsatz. Denn auch der Aufsatz ist in gröſserem Umfange ein Neuordnen und Umgieſsen von Gedanken, die wir uns im Rahmen der fremden Sprache hörend oder lesend angeeignet haben.

Es bleibt noch zu prüfen, wie die Reform die Verwendung der Übersetzungen wünschen muſs.

Es liegt mir ferne, Übersetzungen ganz verdrängen zu wollen, denn ihnen wohnt ohne Zweifel eine den Verstand und das Urteil schulende Kraft inne. Verlangt man also von der Übersetzerthätigkeit nichts Ungebührliches, so wird sie sich als nutzenbringend auch ferner erweisen. An ihren Gebrauch knüpfen sich aber folgende Bedingungen:

1) Nur zusammenhängende Stücke werden zum Übersetzen vorgelegt.

2) Diese Stücke müssen sich inhaltlich an Gelesenes anschlieſsen und den dort erworbenen Wortschatz verwerten.

3) Sie müssen in gutem, nicht in Übersetzerdeutsch geschrieben sein.

4) Sie müssen mündlich gemeinsam von Lehrer und Schüler vorbereitet werden, so, daſs der Lehrer französisch ihren Inhalt abfragt und auf diese Weise den zum Übersetzen nötigen Wortvorrat beweglich und geläufig macht. — Das Wörterbuch wird dann nur etwa wegen der Rechtschreibung aufgeschlagen, nicht aber, um die fehlenden Wörter zu finden. Denn ein selbst gesuchtes Wort ist, streng genommen, meist ein Fehlgriff.

In dieser Form kann die Übersetzung dem Sprachgefühle nicht so viel schaden als früher, und in dieser Form wird auch diese Übung dem französischen freien Gedankenausdruck einigermaſsen dienstbar gemacht.

Aber nicht nur durch diese mittelbare Anleitung, sondern durch bestimmte, unmittelbare Schulung muſs der schriftliche freie Gebrauch der französischen Sprache angestrebt werden, wenn wir die gewünschten Erfolge nicht dem Zufalle verdanken wollen. Wir müssen durch feste Stilregeln unseren Schülern die hauptsächlichsten Richtlinien geben, wir müssen sie die Gesetze des französischen Stiles finden, erkennen und befolgen lehren.

Ich habe am Schlusse des ersten Jahres der Versuchung nicht widerstehen können, einzelne in meinen 'Französischen Stilübungen' skizzierte Aufsätzchen schon in Quarta ausführen zu lassen, und zwar ohne daſs die Schüler das Buch in die Hände bekamen. Ich habe auch einen Aufsatz in der Examenarbeit neben einem langen Diktate verlangt. Der Erfolg war überraschend günstig. Keiner hatte unter II, über 50% I oder I^b. Gegen die natürlich einfachen Stilregeln war nicht verstoſsen worden, die Arbeiten lasen sich glatt und gut. Verglichen mit den früheren Beschreibungen der Hölzelschen Bilder waren sie entschieden reifer und wertvoller: ein Beweis, daſs sich die Gärtnerarbeit am jungen Bäumchen wirklich lohnt.

Die Möglichkeit, schon auf der Unterstufe und mithin auch in höheren Klassen stilistische Übungen mit gutem Erfolge anzustellen, kann somit nicht mehr in Zweifel gezogen werden, und von ihrer Zweckdienlichkeit ist wohl jeder überzeugt; denn wir handeln nur nach allgemein gültigen Grundsätzen, wenn wir unsere Schüler erst lehren, was wir von ihnen fordern. Wenn jetzt auf die von Zeit zu Zeit erlaubten kurzen freien Arbeiten bei den Halbjahrszensierungen 'ein entscheidendes Gewicht nicht zu legen' ist, so ist das verständlich. Wir verlieſsen uns ja dabei auf angeborenes Geschick der Schüler und auf den Zufall. Das Ansehen dieser Arbeiten steigt aber sofort, wenn wir unsere Schüler systematisch in den französischen Stil einführen.

Wie ich mir die Stilvorübungen und die Vorbereitung der Aufsätze denke, habe ich schon ausführlich in meiner Programmarbeit dargelegt; ich gehe darum hier nicht wieder darauf ein.

Ich wollte aber auch zeigen, wie der Aufsatzunterricht einzurichten wäre, so daſs er die übrigen Übungen nicht beeinträchtigte, sondern sie womöglich fördern könnte.

In dem von mir angedeuteten Lehrverfahren werden dem Schüler in der That eine namhafte Anzahl wichtiger Worte mehr zugeführt und fester ein-

geprägt, denn er lernt sie, indem er sie anwendet, und indem sie dem bereits erworbenen Wortschatze entwachsen und sich ihm angliedern.

In der Grammatik erfüllt dies Verfahren die vorgeschriebenen Bedingungen, und zwar so, dafs man die ins Auge gefafsten grammatischen Thatsachen durch mehr und zum grofsen Teile vom Schüler gebildete Beispiele belegt, welche sich um den durch Lehrbuch und Lektüre vermittelten Sprachstoff gruppieren.

In der Lektüre würde von nun an mehr gelernt als nur gelesen, mehr definiert als verdeutscht, weniger rasch aber dafür gründlicher gelesen werden als bisher. Die Lektüre würde die ihr von Rechts wegen zufallende Aufgabe erfüllen, den Stoff zu Sprechübungen zu liefern, und so würde sie die Gesprächsbücher mit ihrem fleifsig zusammengetragenen, aber der Wirklichkeit nur unvollkommen nachgebildeten Geplauder überflüssig machen.

Die schriftlichen Übungen endlich würden an Mannigfaltigkeit gewinnen, zu einer gebührenden Beschränkung der Übersetzungen und dafür zur Pflege des Aufsatzes führen und somit Gelegenheit geben, Wortkenntnis, grammatisches Wissen, Gelesenes und Selbst-Gedachtes zu verwerten und zu verweben, und so alle Übungen zu einer einzigen Kraftleistung zusammenwirken lassen.

Eine gröfsere Anstrengung seitens des Lehrers aber wäre damit nicht gefordert, nur mufs vorausgesetzt werden, dafs er für seinen Unterricht im Lehrbuche die gehörige Stütze hat. Wird aber bei dieser Art zu unterrichten mehr und Besseres geleistet, so geschieht es nur infolge der treibenden, lebendigen Kraft, die den neuen Unterrichtsgrundsätzen innewohnt.

Es seien nun noch kurz die Hauptbedenken der Gegner des Aufsatzes einer Prüfung unterworfen. Es sind ihrer vornehmlich drei: Zunächst wird behauptet, zur Anfertigung von Aufsätzen sei auf dem Gymnasium keine Zeit.

Freilich ist es wahr, dafs uns in den Mittel- und Oberklassen sehr wenig Zeit gegönnt ist, und dafs die in den beiden ersten Jahren erworbenen Kenntnisse in arger Gefahr sind, von den übrigen Fächern beeinträchtigt, ja sozusagen erdrückt zu werden.

Ich bin an einem Gymnasium angestellt, das, seiner Überlieferung treu, auch in den Mittel- und Oberklassen, mit alleiniger Ausnahme der Oberprima, dem Französischen wöchentlich drei Stunden gönnt. Ich darf behaupten, dafs meine Kollegen nie über Überbürdung durch das Französische geklagt haben. Der Grund liegt wohl darin, dafs durch die neue Methode die häuslichen Arbeiten beträchtlich vermindert werden, denn die Hauptarbeit: die grammatischen Übungen, die Durcharbeitung der gelesenen Texte, die Vorbereitungen von Übersetzungen und Aufsätzen werden in lebendiger Zusammenarbeit von Lehrer und Schüler in der Klasse geleistet. Wenn aber so durch die neue Methode dem Schüler wöchentlich mehrere Stunden häuslicher Arbeit erspart werden, die den übrigen Fächern zu gute kommen, so sollte dem Französischen füglich im Lehrplane eine Stunde mehr zugebilligt werden, damit die ihm zugedachten Aufgaben auch bei der neuen Lehrweise mit Ruhe und Sicherheit erfüllt werden könnten und nicht wie bisher mit Überanstrengung der Lehrkräfte und mit

einer gewissen Hast und Eile, die den Unterricht nicht zu voller Wirksamkeit kommen lassen.

Zunächst aber haben wir mit den bestehenden Verhältnissen zu rechnen. Und da mufs von vornherein ein Grundsatz ausgesprochen werden, der wohl allgemeiner Zustimmung versichert sein darf: Je weniger Zeit man hat, desto besser mufs man sie ausnützen, d. h. einen um so leichter gangbaren und rascher zum Ziele führenden Weg sollte man einschlagen. Wenn aber das Ziel ist, sich einer Sprache mündlich und schriftlich bedienen zu lernen, so kann der kürzeste Weg unmöglich durch den Irrgarten der grammatischen Abstraktionen führen, sondern nur geradeswegs in das Sprachgebiet hinein. Ferner ist bereits angedeutet worden, wie der Unterricht in seiner Neugestaltung dies Ziel bei allen Übungen im Auge hat und somit eine besondere, zeitraubende Einführung unnötig macht, vielmehr selbst nach allen Seiten hin eine solche darstellt; ferner, wie eine stilistische Unterweisung zugleich in Festigung der Wörterkenntnis, Grammatik und Sprechfertigkeit wichtige Dienste leistet und somit ebensoviel giebt als sie beansprucht, kurz, dafs es sich nur darum handelt, Verstreutes zu sammeln und einem einzigen Zwecke dienstbar zu machen.

Und wollte mir jemand sagen, dafs wir an gewisse uns vorgeschriebene Abschnitte der Grammatik gebunden sind, so brauche ich nur an die Zeitersparnis zu erinnern, die uns aus der oben geschilderten Behandlung der Grammatik, mit vorläufiger Hinweglassung des Deutschen, erwachsen mufs.

Wo die alte Methode 40 Sätze in einer Stunde bewältigte, liefert die neue mit Leichtigkeit 80 (vorausgesetzt, dafs die Stunde gut vorbereitet ist, oder dafs das Lehrbuch für geeignete Stoffe sorgt). Nehmen wir die früheren Leistungen als Normalmafs an, das wir zu erreichen, nicht zu überschreiten brauchen, so bleibt uns demnach von unserer Grammatikstunde genau die Hälfte für unsere Stilübungen. Drei solche in zwei Hälften geteilte Stunden würden aber vollauf genügen, einen Aufsatz von mäfsiger Ausdehnung gründlich durchzusprechen. Die zweite Stunde der Woche bliebe ganz der Lektüre gewidmet. Nun sollen ja aber im Halbjahr nur etwa drei Aufsätze geliefert werden, die übrigen schriftlichen Arbeiten sollten Übersetzungen bleiben. Dann wäre jene Teilung der Grammatikstunden im Halbjahr nur neunmal nötig; die übrigen 31 Grammatikstunden könnten ja in voller Ausdehnung dem Studium der Grammatik und den Klassenarbeiten dienen. Es scheint mir demnach nicht stichhaltig, wenn man Mangel an Zeit anführt, um den Aufsatz zu bekämpfen.

Der zweite Einwand, dem man häufig begegnet, ist, die Durchsicht von Schüleraufsätzen sei zu schwierig und zu zeitraubend.

Unterscheiden wir hier recht genau die beiden hier möglichen Fälle: entweder ist der Aufsatz in der von uns angedeuteten Weise gewählt und vorsorglich vorbereitet worden, oder es wird gegen einen oder mehrere oder alle von mir aufgestellten Grundsätze zugleich verstofsen und man verlangt, wie es seiner Zeit von uns verlangt wurde, die Darstellung eines Bildes oder Vorganges oder gar eine Untersuchung litteraturgeschichtlicher Fragen, über die

wir unsere Ausdrücke dem Wörterbuch entliehen, und die wir ohne alle stilistischen Winke zusammenhängten, einzig und allein vertrauend auf unser — leider nur allzudeutsches — Sprachgefühl. Im letztbezeichneten Falle giebt es keinen entschiedeneren Gegner des Aufsatzes als mich; solche Versuche sind des deutschen Gymnasiums nicht würdig. Und solchen mifsglückten Versuchen danken wir's auch, dafs wir der Freiheit, Aufsätze liefern zu lassen, verlustig gegangen sind. Aber wollen wir nicht so viel, vor allen Dingen keine hochtrabenden Themen, keine spitzfindigen, kunstkritischen Fragen behandeln, sondern schlicht erzählen, beschreiben, berichten, Gelesenes nachahmen, zusammenfassen oder erweitern lassen, und das auf Grund verständiger stilistischer Anleitung, so stecken wir uns ein erreichbares Ziel, und so schützen wir unsere Schüler vor Fehlgriffen und machen uns die Aufgabe der Durchsicht ungleich leichter. Wir müssen, sei es in Gestalt eines stilistischen Leitfadens (das ist das kürzeste) oder durch eine reichliche Auswahl geeigneter, aus Altem und Neuem zusammengesetzter Wörter und Wendungen, unseren Schülern Gedanken und Ausdrücke zur Verfügung stellen und ihnen so die Lust, in diesem Falle das Wörterbuch zu befragen, gründlich abgewöhnen.

Es ist klar, dafs wir keine falschen Wörter zu tilgen und durch richtige zu ersetzen haben werden, wenn die Schüler nur die ihnen gelieferten verwenden. Und wenn dann ein Satz mifsglückt, so genügt ein Strich, um dem Schüler anzudeuten, welcher Satz in der Verbesserung nochmals umzubilden ist. Alle übrigen Fehler aber, Verstöfse gegen Formen- und Satzlehre, haben die Arbeiten mit den Übersetzungen gemein, und es bleibt nur noch hervorzuheben, dafs es unterhaltsamer und spannender ist, Schüleraufsätze durchzusehen, als die wörtlich oder nahezu wörtlich übereinstimmenden Diktate oder Übersetzungen.

In meiner Programmarbeit appelliere ich zum Schlusse an den Idealismus der Kollegen und spreche die Hoffnung aus, dafs sie dem höheren Ziele auch gern eine Stunde mehr widmen werden. Meine Erfahrungen im letzten Jahre haben mich indessen dahin belehrt, dafs dies ganz unnötig war, denn ich habe festgestellt, dafs mich die Durchsicht eines Aufsatzes genau dieselbe Zeit gekostet hat, als die Korrektur einer gleichlangen Übersetzung. Und die Fehler wirken nicht so herabdrückend auf die Stimmung des Lehrers. Der deutsche Text verleitet nur zu oft zu denselben und mithin zu den am häufigsten und mit dem entsprechend wachsenden Mafse gerechten Zornes oder gelinder Verzweiflung angestrichenen Fehlern und legt dem Lehrer die Klage über Stumpfsinn, Gedankenlosigkeit und Zerstreutheit seiner Schüler nahe. Der selbst geschaffene oder wenigstens nachgeschaffene französische Text weist im ganzen selten arge Verstöfse gegen die grammatische Richtigkeit auf, weil in diesem Punkte durch die Besprechung gehörig vorgebaut wird; es finden sich mehr Verstöfse gegen die Rechtschreibung, und vielleicht hie und da ein mifsratenes Satzgefüge.

Über die Orthographie wird sich kein Philologe ernstlich ereifern, denn infolge seiner historischen Bildung ist er gegen diese Wildlinge in der

Schreibung im ganzen milder als andere Menschen. Gab es doch einen grofsen Germanisten an der Leipziger Universität, der der Orthographie gründlich feind war und den Standpunkt vertrat: jeder solle schreiben dürfen, wie's ihm beliebe. Und was die stellenweise verunglückten Sätze angeht, so zeigen sie den Schüler im Ringen mit dem fremden Elemente unter dem Einflusse seiner eigenen Ideen, wobei er seinen Kräften etwas zuviel zumutet und mit dem besten Wollen ans Werk gegangen ist. Unterliegt er hierbei, so ist ihm im Grunde nicht zu zürnen, und sein mifsglücktes Bemühen hat oft etwas Komisches, etwas Humoristisches an sich. Welch ungeahnt erquickliche Wirkung von einer sonst ertötenden und darum mit Recht so wenig beliebten Arbeit!

Doch nun noch ein Wort über das letzte Bedenken: nämlich über die Unvollkommenheit unserer Schüleraufsätze. Aus dem bereits Ausgeführten geht hervor, dafs in der von mir vorgeschlagenen Weise eine Unvollkommenheit der französischen Aufsätze zuerst dem Lehrer oder dem zu Grunde gelegten Lehrbuche der Stilistik zur Last gelegt werden müfste, denn der Inhalt sowohl als der Grundstock der erforderlichen Ausdrücke wird ja dem Schüler geliefert oder wenigstens gehörig nahegelegt. Es läfst sich also mit Recht erwarten, dafs ein Mangel nach dieser Richtung hin sich nicht einstellen wird, solange in der Wahl der Stoffe eine glückliche Hand waltet.

Aber manche fürchten vielleicht, dafs diese Stilübungen sie in anderer Weise nicht befriedigen würden, dafs der Schüler zu stark beeinflufst wäre, dafs ihm die Sache zu leicht gemacht würde, und er zu wenig eigene Arbeit dabei leistete.

Darauf habe ich zu erwidern, dafs ich im wesentlichen die Unter- und Mittelstufe im Auge gehabt habe, wenn ich den Aufsatzunterricht schilderte, und dafs ich, wie in jedem Unterrichtsfache, den Haupterfolg auch des Aufsatzunterrichtes von dem Lehrgeschick und dem feinen Takt des Lehrers abhängig weifs und daher unbesorgt bin. Der Zeitpunkt, wo man die gründlichen Vorbesprechungen durch flüchtigere ersetzen oder sich mit kurzen Andeutungen begnügen darf, wird dem erfahrenen Fachmanne nicht entgehen; es liegt vollkommen in seiner Hand, die Aufgaben entsprechend zu erschweren und die Schüler zu gröfserer Selbständigkeit zu zwingen.

Aber die dem Schüler zufallende Arbeit ist durchaus nicht zu unterschätzen. Er nimmt die unter strengem Ausschlufs der Muttersprache ihm übermittelten Gedanken in sich auf, ergänzt sie selbstthätig, prägt sich dabei eine ansehnliche Reihe neuer Ausdrücke ein, baut dann in häuslicher Arbeit mit den ihm gelieferten Bausteinen das Aufsatzgebäude, an dem er unter Anwendung der ihm gegebenen Stilregeln glättet und bessert, und trägt dann frei, ohne das mindeste Hilfsmittel, die Arbeit aus dem Gedächtnisse in der Klasse ein.

Man mag von dem Werte der Übersetzung durchdrungen sein, wie man will, man mufs zugeben, dafs sie unter keinen Umständen den Schüler zu solcher Selbständigkeit erziehen, sein Gedächtnis zu solcher Kraftentfaltung

zwingen und gleichzeitig sein ganzes Wesen zu Freudigkeit und Arbeitslust anregen und Geschmack und Schönheitssinn bilden kann, wie der Aufsatz. Und ich kann nicht glauben, dafs ein in gutem, flüssigem Französisch geschriebener, zwei bis drei Seiten langer Aufsatz, den die kleinen Tertianer vor den Augen des Lehrers emsig und vor Schaffensfreude strahlend aus ihrem Gedächtnisse nahezu ohne jeden Fehler niederschreiben, nicht mehr befriedigen und erfreuen würde als eine der üblichen Übersetzungen oder gar nur ein Diktat. Ich wenigstens bekenne offen, dafs ich diese Aufsätze immer mit grofser Genugthuung und Freude durchlese; ihre Durchsicht ist mir keine Last, sondern eine Lust.

Aber auch meinen Schülern ist ein solcher Aufsatz eine Freude, wie ich mich jedesmal überzeugt habe. Warum sollen aber nicht alle dieser Freude teilhaftig werden? Haben sie nicht ein Recht darauf? Wäre es nicht eine feine Klugheit, diese Freude an der Arbeit zu unserer Bundesgenossin zu machen? Ein Verfahren aber, das unsere Schüler zu freudigem Erfassen des Dargebotenen führt, das sie zu aufmerksamen Zuhörern, zu frischen, leistungsfähigen Knaben macht, kann nicht schlecht oder falsch sein. Die Muttersprache erlernen ist eine der gröfsten und reinsten Freuden unserer lallenden Kleinen. Wie wiederholen und üben sie täglich für sich, welche Freude strahlt ihnen aus den Augen, wenn sie ein neues Wort verstehen und anwenden lernen! Warum soll das Erlernen einer fremden Sprache sich nicht auch zu einer erquicklichen Geistesbeschäftigung machen lassen? Sollten uns nicht die verdrossenen Mienen der nur am kurzen Zügel der Grammatik gegängelten Knaben manchmal zu denken geben?

Ich habe versucht, meine Ansicht über die Pflege des französischen Aufsatzes darzulegen und zu begründen; ich habe angedeutet, wie wir unter einem neuen Banner wieder in ein früher aufgegebenes Gebiet siegreich einrücken könnten, und hebe zum Schlufs nochmals hervor, dafs es sich hierbei nicht um eine äufserliche Frontveränderung handeln soll, sondern zugleich um eine durchgreifende Reform. Wir wollen zwar dasselbe, wie die Früheren, aber nicht ohne uns zu diesem Zwecke besonders zu üben und neu zu rüsten, und zwar jeden Tag, jede Stunde. Unsere Frontveränderung kann zu Verschiebungen, soll aber zu keinen Zerreifsungen oder zum gänzlichen Bruche mit der alten Ordnung führen. Im Gegenteil soll es unser Streben sein, wahrhaft Taugliches weiter zu verwenden und zu verwerten und mit allem und mit allen im innigsten Zusammenhange zu bleiben.

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER ALS DEUTSCHER PATRIOT[1])

Für die höhere Schule dargestellt

Von Johannes Reinhard

Der Geist, von dem das Zeitalter Friedrich Ernst Schleiermachers beseelt war — Schl. lebte von 1768—1834 — mutet denjenigen fremdartig an, der sich aus den Tagen der sozialen, der orientalischen, der ostasiatischen Frage und der vielen anderen, von denen wir zu reden pflegen, in jene Periode einseitiger Innerlichkeit des deutschen Lebens zurückversetzt. Dafs ein Mann der Wissenschaft den Angelegenheiten des heimischen Staates lebhafte Teilnahme widmete, war damals neu und weder durch eine eingehende Berichterstattung und Erörterung politischer Fragen in den Zeitungen noch durch eine Volksvertretung in einem Parlamente angeregt oder ermöglicht. Lediglich auf die Armee und das unmittelbar beauftragte Beamtentum beschränkte sich die Mitarbeit des Volkes an öffentlichen Angelegenheiten, wenn man noch als Mitarbeit bezeichnen darf, was nur die Ausführung fürstlicher Willensmeinungen war. Die Generation Schleiermachers schuf zuerst einer selbstthätigen Entfaltung vaterländischer Gesinnung von Privatleuten im Staate einen Raum und bahnte so den Weg zu Verfassungsformen, wie diejenigen sind, deren wir uns erfreuen. Versuchen wir diesen Fortschritt aus der Gesamtentwickelung des deutschen Geisteslebens zu erklären! Die Geschichte keiner anderen Nation weifs von einer so jammervollen, so sprichwörtlich gewordenen Ungleichheit ihrer inneren Fortschritte mit ihrem äufseren Ergehen zu sagen wie die deutsche. Die religiös-sittliche Gesundung unseres Volkes durch die Reformation Luthers, vereint mit der im Humanismus gegebenen Bereicherung seiner geistigen Potenzen, trafen auf ein zersplittertes, bald auch durch den grofsen Krieg aufs tiefste erschöpftes Staatswesen. Lebhaft angeregt, aber unfähig, eine ihrem Werte entsprechende äufsere Stellung zu gewinnen, so wandte sich der Lebensdrang der Deutschen nach innen, nach den geistigen Grofsmächten der Ideen und Ideale. Die Generation der Lessing und Kant begann damit, ein von der Erweiterung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der Befreiung und Vertiefung der Religion in gleichem Mafse bestimmtes Weltbild

[1]) Aus der Litteratur über Schleiermacher sei hier nur auf Wilhelm Diltheys anregenden Aufsatz über Sch.s politische Gesinnung und Wirksamkeit im 10. Bde. der Preufs. Jahrb. (1862) empfehlend und dankend verwiesen

zu entwerfen. Den ihnen nachfolgenden Meistern der deutschen Dichtung blieb es versagt, grofsen Thaten einer ruhmreichen Nation die poetische Verherrlichung zu schaffen, wie dies den Epikern Griechenlands und des deutschen Mittelalters, den Dramatikern Englands und Spaniens vergönnt gewesen war, sie dienten ihrem Volke gleich den Philosophen als Baumeister an der idealen Welt, als Förderer und Befreier seiner Gedanken und Phantasien. Welche Schätze erstanden unter dieser gemeinsamen Arbeit! Welche Fülle geistiger Kräfte sammelte sich bis zu hochgradiger Spannung in unserem Volke an! Es war unvermeidlich, dafs sich ihre Expansivkraft, nun auch das äufsere Leben umgestaltend, auslöste. Und das Geschlecht, auf das der alternde Goethe blickte, unternahm es. Mit dem Geiste der Poesie alle Zeitalter, Stände, Gewerbe, Wissenschaften und Verhältnisse durchschreitend die Welt zu erobern, das war, wie einer aus ihrem Kreise schreibt, das Ziel der auf die Blütezeit des Klassizismus folgenden Romantiker. Und zur nämlichen Zeit vollzog man in dem Bemühen um Verwirklichung der geistigen Errungenschaften die Überwindung gewisser Einseitigkeiten der vorausgegangenen Zeit. Jeder Renaissance haftet die Gefahr an, die geschichtlich gewordene Wirklichkeit zu verkennen. Die von den Klassikern ausgehende, hierin vorbereitet durch Nachwirkungen der eigentlich so genannten Renaissance zu Beginn der Neuzeit, die von England und Frankreich zu uns herüber gekommen waren, hatte in Verfolgung ihrer Meister aus dem griechischen Altertum die Bedeutung des Vaterlandes und der Kirche verkannt, das Deutschtum durch den Weltbürgersinn, das Christentum durch die Humanität ersetzt. Wollte man aber ihren idealistischen Erwerb praktisch verwerten, so mufste man sich von jenen blassen Allgemeinheiten zu konkreteren Gestaltungen wenden. So erfolgte im Zeitalter der Romantiker die Rückkehr zu einer erneuten Wertschätzung der Kirche und des Vaterlandes.[1])

Zu dieser Generation gehörte auch Schleiermacher. Den Meistern in der idealistischen Weltbetrachtung, Kant und Goethe, ist er als jüngerer Zeitgenosse begegnet, die Brüder Schlegel waren seine vertrauten Freunde, dem von der Romantik beeinflufsten Gelehrtenkreise, dem sich im J. 1810 die neubegründete Universität Berlin als Wirkungsstätte erschlofs, gehörte auch er an, und nicht nur seine Jugendschriften, in denen er im Tone des Rhapsoden die unendliche Fülle des individuellen Lebens, vornehmlich des Gemütslebens, verherrlicht, sondern ebenso die Grundgedanken seiner reifsten Werke beweisen wie Äufserungen seiner Briefe und gelegentlich das praktische Verhalten des Mannes, dafs er zeitlebens der Romantik wahlverwandt geblieben ist.[2]) Doch wir thäten ihm Unrecht, begnügten wir uns mit dieser Erklärung des Wesens Sch.s aus dem Kreise, in dem er lebte. Irgendwo und irgendwann verrät wohl jeder etwas Originales, wie viel mehr eine Persönlichkeit, die zu den führenden Geistern gehört. Das aber war das Eigentümliche in Sch., dafs er ein aus-

[1]) Vgl. zu dem Vorhergehenden die geistvolle Entwickelung in Diltheys Leben Schleiermachers S. V ff.

[2]) Vgl. Kirn, Schleiermacher und die Romantik.

geprägt sittlicher Charakter war, der ebenso wie Kant und Fichte den Wert des Individuums in den Willen verlegte, es aber nicht durch ein farbloses Sittengesetz, sondern dadurch, dafs es in sich das Ewige selbst, das Leben Gottes spiegelt, tiefblickend bestimmt sein läfst. Als der grofse Ethiker nach den Dichtern und Philosophen suchte Sch. nach Lebenskreisen zur Entfaltung des von ihm definierten Individuums, er nennt als solche die häusliche Gemeinschaft — die Familie, die religiöse — die Kirche, die gelehrte — die Wissenschaft, die politische — den Staat. Wiederholt treffen wir die Beachtung dieser Gemeinschaften in seinen Werken, am handgreiflichsten in seinem Leben. 'Wissenschaft und Kirche; Staat und Hauswesen — weiter giebt es nichts für den Menschen auf der Welt, und ich gehöre unter die wenigen Glücklichen, die alles genossen haben', konnte er in einem Briefe ausrufen.[1]) Das etwa war der Weg, auf dem Sch. zum Patrioten geworden ist.

Fragen wir weiter, wie er diese Gesinnung bethätigt hat, so lassen sich in dieser Hinsicht vier Perioden seines Lebens unterscheiden: die erste bis zum J. 1806, die zweite, unmittelbar auf die Katastrophe von Jena folgend, dann die Zeit der Bemühungen um Deutschlands Wiederherstellung bis zur Erhebung im J. 1813, endlich die nach den Befreiungskriegen. Um aber das Eingehen auf zumeist höchst unerquickliche innerpreufsische Angelegenheiten zu vermeiden, und zugleich meinem Thema: Sch. als deutscher Patriot treu zu bleiben, sei es mir gestattet, von der Behandlung dieser letzten Periode abzusehen.

Der Eintritt Sch.s in die litterarische Welt geschah im Frühjahr 1799. Als Prediger an dem Charité-Krankenhause zu Berlin veröffentlichte er seine 'Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern', ein Werk, das auf viele Zeitgenossen einen mächtigen Eindruck machte und für die Folgezeit von reformatorischer Bedeutung geworden ist. Denn ein Geschlecht, das sich gewöhnt hatte, auch die Höhen und Tiefen des göttlichen Lebens nach dem Mafsstabe spiefsbürgerlicher Vernunftgemäfsheit abzustecken, erinnerte es in hinreifsender Sprache daran, dafs die Religion das Anschauen des Allgemeinen und Unendlichen ist, dessen Pulse in Natur- und Geistesleben mächtig und doch geheimnisvoll schlagen, dessen Provinz im menschlichen Geiste das Gebiet der Unmittelbarkeit, das Gemüt, ist. Indem der Verf. aber nach denen forscht, die für eine solche Auffassung der Religion Verständnis hätten, wird er zum Lobredner deutscher Art. Denn jene stolzen Insulaner kennt er nur auf der Suche nach Gewinn und Genufs, nach Holz und Masten für ihre erwerbsüchtige Lebensfahrt, und der Franzosen Anblick könne ein Verehrer der Religion kaum ertragen, weil sie bald in roher Gleichgültigkeit, bald in witzigem Leichtsinn, in jeder Handlung, in jedem Worte fast deren heiligste Gesetze mit Füfsen treten. 'Nur hier im heimatlichen Lande ist das beglückte Klima, welches keine Frucht gänzlich versagt, hier findet ihr alles, was die Menschen ziert, und alles, was gedeiht, bildet sich irgendwo zu seiner schönsten Gestalt. Hier

[1]) Aus Sch.s Leben in Briefen II 191.

fehlt es weder an weiser Mäfsigung noch an stiller Betrachtung. Hier also mufs auch die Religion eine Freistatt finden vor der plumpen Barbarei und dem kalten, irdischen Sinne des Zeitalters.'[1])

Ein gutes Wort zu einer Zeit, da die Deutschen für alles Englische und Französische, das zu ihnen kam, schwächlicher Bewunderung voll waren. Dieser zum Bewufstsein erwachte nationale Geist in Sch. regte alsbald die Flügel, im Leben des Staates seine Schwungkraft zu erproben. Noch war seine Stunde nicht gekommen. In dem Schriftchen, das Sch. dem neuen Jahrhundert als Neujahrsgabe bot, in den Monologen, lesen wir daher in dieser Sache nur Klagen, Wünsche und Hoffnungen auf eine bessere Zeit. Noch giebt es keinen thätigen Anteil am Staatsleben für das freie männliche Selbstgefühl. Aber er wird kommen. Einstweilen können ihn die Pflege gemeinsamer Sprache und Sitte ersetzen, an denen sich die Weisen und Guten erkennen mögen. 'So bin ich der Denkart und dem Leben des jetzigen Geschlechts ein Fremdling, ein prophetischer Bürger einer späteren Welt.'[2]) Unter den Ursachen des geringen Wertes des Staatslebens für den einzelnen hatte Sch. auch diejenige Betrachtungsweise genannt, nach der der Staat nur ein notwendiges Übel sei, das man möglichst wenig zu empfinden wünscht. Um die Bekämpfung dieser Auffassung hat er sich im weiteren Verlauf seines Wirkens bemüht. Dem anregenden Berliner Leben war für Sch. eine stille, arbeitsfrohe Zeit als Hofprediger in dem entlegenen Pommerschen Städtchen Stolp gefolgt, dann war er 1804 als Professor und Universitätsprediger nach Halle berufen worden, nicht ohne dafs er bei dieser Gelegenheit einen Beweis der Treue gegen sein engeres Vaterland gegeben hätte; denn er hatte, um sich Preufsen zu erhalten, einen günstigeren Ruf nach Würzburg, der zur selben Zeit an ihn ergangen war, abgelehnt. Bereits bei der Eröffnung des Hallischen akademischen Gottesdienstes erinnert der Prediger an den Staat: die Einrichtung, zu der sie versammelt wären, beweise, dafs König und Vaterland durch das Evangelium auf die Gemüter einzuwirken wünschten, wie denn auch Preufsen nicht durch Überflufs äufserer Hilfsmittel, sondern allein durch die Macht der Gesinnung in die Reihe der ersten Mächte Europas eingetreten sei.[3]) Und ausschliefslich diesem Gegenstande, der ihm am Herzen lag, widmete er im Spätsommer 1806 gleichfalls im Gottesdienste der Hallischen Hochschule eine geistliche Rede: 'wie sehr es die Würde des Menschen erhöht, wenn er mit ganzer Seele an der bürgerlichen Vereinigung hängt, der er angehört.'[4]) Es ist im grofsen, von Gott gebauten Hause der Menschheit so geordnet — damit tritt Sch. den gegen den Staat Gleichgültigen entgegen — dafs man das Ganze nicht anders beeinflussen könne, als indem man als Einzelner auf das Einzelne wirkt. Und selbst für die zum Gröfsten erforderliche Vereinigung der Kräfte bietet sich keine andere Grundlage dar als die Volkseinheit. 'Wessen Kurzsichtigkeit oder Hochmut dies zu klein ist, wer, anstatt auf sein Volk und mit seinem Volke zu wirken, sich weiter ausstreckt und es gleich auf das Ganze des menschlichen

[1]) 1. Rede. [2]) 3. Monolog. [3]) Pred. IV 226 ff. [4]) I 223.

Geschlechts anlegt, der wird in der That erniedrigt, anstatt erhöht zu werden. Alle dagegen, die Gott zu etwas Groſsem berufen hat, nicht nur in solchen Dingen, welche unmittelbar den Gewalthabern unter den Völkern obliegen in Zeiten der Ruhe wie des Krieges, sondern auch in solchen, die am wenigsten an diese Grenze gebunden zu sein scheinen, in dem Gebiete der Wissenschaften, in den Angelegenheiten der Religion, sind immer solche gewesen, die von ganzem Herzen ihrem Vaterlande und ihrem Volke anhingen und dieses fördern, heilen, stärken wollten, solche, welche die Verbindung liebten, in der sie erhöhte Kraft, bereite Werkzeuge, willige Freunde notwendig finden muſsten, solche, die auch in sich selbst den eigentümlichen Sinn ihres Volkes für das Vortrefflichste hielten.'

Diese Proben werden ausreichen, um Sch.s Entwickelung als Vaterlandsfreund von 1799—1806 zu markieren: in den Reden über die Religion zeigt er sich zuerst begeistert achtend auf deutsche Eigentümlichkeit, in den Monologen sucht er nach geordneter Bethätigung im Staatsleben und vertröstet die Gleichdenkenden mit dem Hinweis darauf, daſs sie ja an ihres Volkes Sprache und Sitte einstweilen Anteil hätten, in den ersten Hallischen Predigten endlich wirkt er für den Staat durch Pflege vaterländischer Gesinnung bei seinen Zuhörern, durch die Bekämpfung des Gedankens an eine internationale Gelehrtenrepublik, der diesen geläufig war. Seine Gedanken gewinnen schrittweise an Klarheit und praktischer Bedeutung und dies allein durch die Logik eines eminent sittlichen Geistes, ohne daſs die bürgerliche Gemeinschaft ihn irgendwie zu solcher Teilnahme ermutigt, ohne daſs eine Überlieferung bestimmend auf ihn eingewirkt, ohne daſs auch die schrillen Signale eines nationalen Unglücks alle Mann an Bord zur Rettung des sinkenden Staatsschiffs gerufen und eine Vereinigung der Gleichgesinnten herbeigeführt hätten. Auch ohne dies war der Denker gereift, schweren Geschicken des Vaterlandes zu begegnen, wie sie noch das Jahr 1806 brachte, und unter ihnen die Kraft und Gröſse seiner Überzeugungen am leuchtendsten zu offenbaren. Wenn das Unglück über ein Volk in Wellen hereinflutet, dann brechen die Stützen, die geordnete Verhältnisse den Menschen gewähren, und die Schwachen sinken mit ihnen, aber die Starken stehen, andern ein Halt, der Gesamtheit ein fester Grund, über dem eine bessere Zukunft sich erbaut.

Seit langem schon braute sich ein dunkles Unwetter wider das nördliche Deutschland zusammen. Die aufgeregte Spannung im Volke wuchs. Als Schleiermacher in der Osterzeit des Jahres 1806 nach Berlin reiste, fand er die alten litterarischen Interessen in der Stadt verdrängt, aber im hellen Frühlingssonnenschein unter den Linden Gruppen lebhaft Politisierender. Ihn selbst ergriff die Ahnung groſser Entscheidungen, wie wir aus einem Briefe an eine Freundin auf Rügen sehen. 'Bedenken Sie, so schrieb er am 20. Juni[1]), daſs kein einzelner bestehen, kein einzelner sich retten kann, daſs doch unser aller Leben eingewurzelt ist in deutscher Freiheit und deutscher Gesinnung

[1]) Briefe II 63 f.



und diese gilt es. Möchten Sie sich wohl irgend eine Gefahr, irgend ein Leiden ersparen für die Gewifsheit unser künftiges Geschlecht einer niedrigen Sklaverei Preis gegeben zu sehen und ihm auf alle Weise eingeimpft zu sehen die niedrige Gesinnung eines grundverdorbenen Volkes? Glauben Sie mir, es steht bevor, früher oder später, ein allgemeiner Kampf, dessen Gegenstand unsere Gesinnung, unsere Religion, unsere Geistesbildung nicht weniger sein werden als unsere äufsere Freiheit und äufseren Güter, ein Kampf, der gekämpft werden mufs, den die Könige mit ihren gedungenen Heeren nicht kämpfen können, sondern die Völker mit ihren Königen gemeinsam kämpfen werden, der Volk und Fürsten auf eine schönere Weise als es seit Jahrhunderten der Fall gewesen ist, vereinigen wird und an den sich jeder, jeder, wie es die gemeinsame Sache erfordert, anschliefsen mufs. Mir steht schon die Krisis von ganz Deutschland, und Deutschland ist doch der Kern von Europa, vor Augen. Ich atme Gewitterluft und wünsche, dafs ein Sturm die Explosion schneller herbeiführe; denn an Vorüberziehen ist, glaube ich, nicht mehr zu denken.' Und als Sch. in denselben Sommerwochen mit einer neuen Auflage seiner Reden über die Religion beschäftigt war, flofs ihm gleichfalls ein patriotisch-prophetisches Wort in die Feder, eine Antwort auf die Frage, ob die nächste Zukunft mit den Fortschritten des erobernden Frankreichs nicht auch solche des Katholizismus bringen würde. 'Ich möchte herausfordern den Mächtigsten der Erde, ob er dies nicht auch etwa durchsetzen wolle, wie ihm alles ein Spiel ist, und ich möchte ihm dazu einräumen alle Kraft und alle List; aber ich weissage ihm, es wird ihm mifslingen und er wird mit Schanden bestehen. Denn Deutschland ist immer noch da, und seine unsichtbare Kraft ist ungeschwächt, und zu seinem Beruf wird es sich wieder einstellen mit nicht geahnter Gewalt, würdig seiner alten Herren und seiner vielgepriesenen Stammeskraft; denn es war vorzüglich bestimmt, den Protestantismus zu entwickeln, und es wird mit Riesenkraft wieder aufstehen, um ihn zu behaupten.'[1])

Trotz dieser Ahnungen scheint Sch. nicht damit gerechnet zu haben, dafs das Verhängnisvolle so bald schon hereinbrechen würde. Wohl erlebte er es, dafs man seine erst eröffnete Universitätskirche in ein Militärmagazin verwandelte, wohl beobachtete er aufmerksam die Ansammlung ansehnlicher Truppenmassen in und um Halle und teilte er die kriegslustige Stimmung der Armee und der Bevölkerung, aber mehr als davon handeln doch seine Briefe von Vorlesungen, wissenschaftlicher Schriftstellerei und Plänen für künftige Semester. Da erfolgte am 14. Oktober 1806 die Doppelschlacht von Jena und Auerstädt. Mehrere Bewohner Halles schlossen aus der Richtung des verhallenden Donners der Geschütze, dafs die preufsische Armee die geschlagene sei, noch am selben Tage kam die Kunde von einer völligen Niederlage in die Stadt — für Sch. nicht überraschend, dem es fast gewifs gewesen war, dafs Preufsen die erste Schlacht verlieren würde[2]) —, aber die Einwohnerschaft, die gemeint hatte, es würde schon der Anblick einer preufsischen Wachparade,

---

[1]) Nachrede, am Ende. [2]) Briefe II 79 f.

hinter der ja das Gespenst des siebenjährigen Krieges drohend stünde, ausreichen, um Napoleons sieggewohnte Armeen in wilder Flucht aufzulösen, verwandelte die Hiobspost in ihr Gegenteil: am 15. umjubelte man den einzigen französischen Gefangenen, den man, wer weiſs wo aufgegriffen, durch die Straſsen führte, als untrüglichen Beweis des Sieges der eigenen Waffen, und noch am 16. hielt man Napoleons Avantgarde, die vor den Thoren der Saalestadt mit den preuſsischen Reserven handgemein wurde, für ein versprengtes französisches Korps, das, im Rücken von der preuſsischen Hauptmacht gedrängt, nun auch in der Stirne aufgehalten würde, und bedauerte voll Mitleids die entsetzliche Niederlage der Ärmsten. Endlich zerplatzte der schillernde Schaum, den man sich geblasen hatte, an einer grausam harten Wirklichkeit. In völliger Auflösung ergossen sich die geschlagenen Truppen durch die Stadt, von Bernadottes sogenannter Schwefelbande verfolgt. Unter groſser Gefahr inmitten des Wirrwarrs und pfeifender Geschosse erreichte Sch., der mit Freunden vom Garten der Loge aus dem Auf- und Abwogen des Kampfes zugeschaut hatte, seine Wohnung. Aber deren geschützte Lage verhinderte es doch nicht, daſs feindliche Kavalleristen eindrangen und an Geld, Wertsachen und Wäsche mitnahmen, was sie fanden.

Es wäre überflüssig, den Zustand der vom Feinde alsbald besetzten Stadt zu schildern. Der ist überall derselbe schreckliche. Für die Hallischen Professoren wirkte es noch erschwerend, daſs Napoleon die Studenten als ein zu Demonstrationen geneigtes Völkchen auswies und diese sich die bereits bezahlten Kollegiengelder von ihren Lehrern zurückerbaten. Infolgedessen wies Sch.s und seines Freundes Steffens gemeinsamer Vermögensbestand zehn Thaler auf, mit denen sie den Tagen der Teuerung entgegengingen. Sie zogen darum in Steffens' kleine Wohnung zusammen, um wenigstens an Licht und Feuerung zu sparen. Aber schlieſslich war doch der letzte eigene Pfennig ausgegeben und das Freundespaar auf Vorschüsse angewiesen, die ihnen wohlhabendere Freunde, besonders Sch.s Verleger, Georg Reimer in Berlin, längst angeboten hatten.

Zu der äuſseren Bedrängnis gesellten sich andere schmerzliche Erfahrungen. Das Auftreten der Franzosen freilich — die ersten hatten sich mit den Worten nous sommes les invincibles bei unserem Gelehrten eingeführt — machte es ihm gewiſs, daſs an ihre dauernde Herrschaft nicht zu denken sei. Aber die allgemeine Auflösung, die bodenlose Feigheit und Niederträchtigkeit auf der eigenen Seite, von der nur wenige, das Königspaar obenan, eine rühmliche Ausnahme bildeten, erschütterte ihn tief, da sie auch seine düstersten Erwartungen weit übertraf. Konnte doch an ihn selbst ein französischer Militärbeamter, durch Erfolge bei anderen ermutigt, das Ansinnen stellen, Sch. möchte in einem Briefe die königliche Regierung verdächtigen und Hoffnungen auf Napoleons heilbringende Herrschaft äuſsern, ein erbärmliches Verlangen, dessen entrüstete Zurückweisung, wie sie ihm Sch. zu teil werden lieſs, noch dazu nicht ungefährlich war. Unter solchen Umständen war es wohl verlockend, auf eine Anfrage der Stadt Bremen, die seiner als Prediger begehrte, einzugehen. Freunde redeten zu. Aber Sch. dachte anders: 'ungerner als je würde ich mich

jetzt von dem Könige trennen, dem ich eine recht herzliche Sehnsucht habe, ein tröstliches, ermunterndes Wort zu sagen in dem Unglück, das wahrlich nicht durch seine Sünden über ihn und uns gekommen ist.' 'Ich bin fest entschlossen, so lange ich noch in Halle Kartoffeln und Salz auftreiben kann, hier zu bleiben und das Schicksal von Deutschland hier abzuwarten.'

Geradezu erhebend ist ein Einblick in die Gedankenwelt des Mannes, wie sie aus seinen in den Jahren 1806 und 1807 geschriebenen Briefen spricht. Da ist keine Klage um die zertrümmerte Wirksamkeit, um den Verlust seines Katheders, nach dem er sich sehnte, vielmehr sieht er in dem schweren Geschick eine heilsame Übung der inneren Kraft. Darum ist er auch von dem Verlangen nach einem Frieden um jeden Preis weit entfernt: 'dafs mir der König keinen schimpflichen Frieden macht, das ist das einzige, woraus uns noch bessere Zeiten hervorgehen können. Die Zuchtrute mufs über alles gehen, was deutsch ist; nur unter dieser Bedingung kann hernach etwas recht tüchtig Schönes daraus entstehen. Wohl denen, die es erleben! — Ich fürchte nichts als einen schmählichen Frieden, der einen Schein — und nur einen Schein von Nationalexistenz und Freiheit übrig läfst. Aber auch darüber bin ich ruhig, denn wenn sich die Nation diesen gefallen läfst, so ist sie zu dem Besseren noch nicht reif, und die härteren Züchtigungen, unter denen sie reifen soll, werden dann nicht lange ausbleiben.' Also fafst er das gegenwärtige Verhängnis als ein wohl scharfes, aber notwendiges und in seinen Folgen segensreiches Mittel zur Erziehung seines Volkes auf: 'Die Verfassung von Deutschland war ein unhaltbares Ding; in der preufsischen Monarchie war auch viel zusammengeflicktes, unhaltbares Wesen. Das ist verschwunden. — Der alte Schaden ist gewaltsam geöffnet, die Kur ist verzweifelt, aber die Hoffnung ist noch nicht aufzugeben. — Vielleicht soll Deutschland den Kelch bis auf die letzten Hefen leeren, damit es eine desto gründlichere Umwälzung giebt.' Dafs aber das Ende aller dieser Wirren die Wiederherstellung des Vaterlandes sein werde, diese Überzeugung bleibt ihm unerschüttert: 'Ich bin gewifs, dafs Deutschland, der Kern von Europa, in einer schönen Gestalt wieder sich bilden wird. Wann aber und ob nicht erst nach weit härteren Trübsalen und nach einer langen Zeit schweren Druckes, das weifs Gott.'[1])

Es war doch nicht die nationale Gefahr allein, an die Sch. dachte. Er sah nicht weniger den Protestantismus und die deutsche Wissenschaft durch den Eroberer bedroht, der diese beiden Geistesmächte hafste. Sie zu verteidigen, war er entschlossen, in die vorderste Reihe der Kämpfer zu treten, auf die Gefahr hin, als Märtyrer der guten Sache zu fallen. 'Wenn das Äufserste kommt, so schreibt er am 1. Dezember des Unglücksjahres, Freund, dann lafs uns auf unseren Posten stehen und nichts scheuen. Ich wollte, ich hätte Weib und Kind, damit ich keinem nachstehen dürfte für diesen Fall.' Einstweilen wünscht er, es möchte der Versuch gemacht werden, Bonaparte durch freie Rede zu Tode zu ärgern; denn die sei für ihn das schärfste Gift.[2]) Es ist

[1]) Briefe II 72. 78. [2]) S. 79. 81.

wohl nicht uninteressant, am Ende dieser Zusammenstellung tapferer und zuversichtlicher Worte aus Sch.s Briefen eine Äufserung zu hören, in der er von den Mitteln handelt, durch die er sich in solcher Stimmung erhielt. Er schreibt: 'Schwer sind die Zeiten, und frisch und munter zu bleiben ist schwer. Aber man mufs es doch dahin bringen. Drei kleine Kunstgriffe weifs ich dazu und sehr wohlfeile, die gar nicht übel sind. Was das Vaterland, ich meine Deutschland, betrifft, nur so weit hinaussehen, als möglich ist, denn nur in der Ferne sieht man das klare, fröhliche Licht; die Schlechtigkeiten, welche um uns her vorgegangen sind, nur in Masse und in ihren allgemeinen, wohlbekannten Ursachen zu betrachten, ohne zu sehr auf das einzelne zu sehen, denn das macht am meisten Not und Ekel, und endlich, lachen Sie nicht darüber, dem Magen die Augen nur auf 14 Tage hinaus zu erlauben, sonst kommen die Sorgen der Nahrung und in denen sitzt der gröfste Teufel.'[1])

Es ist nur begreiflich, dafs es dem Patrioten Sch. nicht genügte, seine Gedanken in Privatbriefen auszusprechen, sondern dafs er danach verlangte, das Beste, was er wufste, hinauszuwerfen in das sturmbewegte Leben der Allgemeinheit. Hatte er schon vor dem Kriege gemeint: 'Mir ist oft so zu Mute gewesen, ein politisches Wort laut zu reden, wenn ich nur die Zeit dazu hätte gewinnen können'[2]), wie viel lebendiger mufste dieser Drang jetzt in ihm sein! Er denkt daran, 'dem guten Könige ein Wort zu sagen über die Anhänglichkeit des besseren Teiles der Nation, über den Mut für die gute Sache des Vaterlandes und über den Hafs gegen die Niederträchtigkeiten des Feindes,' und ein andermal finden wir ihn sinnend über der Möglichkeit, in das Hauptquartier seines Königs zu kommen, der gewifs Leute, die ganz müfsig säfsen, recht gut auf irgend eine Art brauchen könnte. Um so bereitwilliger und freudiger benutzte er zur Äufserung seiner vaterländischen Gesinnung diejenige Stätte öffentlicher Wirksamkeit, die ihm von Amts wegen zugänglich war und in jener Zeit infolge der Erkrankung eines Hallischen Geistlichen noch öfter aufgethan wurde: die Kanzel. Es ist hier nicht die Gelegenheit, auf die grofsen Gefahren, die mit der Behandlung politischer Stoffe in der Predigt verbunden sind, einzugehen. Die Erinnerung wird genügen, wie sehr dabei, sei es Feigheit und Engherzigkeit, sei es ein religiöser Chauvinismus, den Hauptzweck jeder religiösen Zusammenkunft: die Erbauung der Gemeinde, beeinträchtigen können. Die Predigten Sch.s in der Notzeit des Vaterlandes vermeiden sicher diese Gefahren, einzig bemüht, den Zuhörern den Glauben an die göttliche Leitung der Weltgeschichte und an die Sicherheit eines mit ihr geeinten Gemütes zu festigen. Sch. ist der erste politische Prediger im grofsen Stil geworden, den das Christentum hervorgebracht hat[3]), und ist es geblieben, unerreicht bis auf diesen Tag.

Als die preufsische Armee geschlagen, Halle vom Feinde besetzt war, die Festungen des Landes sich zumeist widerstandslos dem Sieger ergaben und die Verzagten nach Frieden schrien, hat der Hallische Theologe die erste dieser

[1]) Briefw. mit J. Chr. Gafs. [2]) Briefe II 67. [3]) Dilthey, Preufs. Jahrb. X 246.

Predigten gehalten: daſs überall, wo Gott waltet, Friede sein muſs. Es sei in Natur und Geschichte ein leitendes Gesetz, daſs jeder Übergang vom Unvollkommenen zum Vollkommenen sich durch Streit vollziehe. Darum sei es Pflicht, in Zeiten, die kriegerische sein sollten nach göttlicher Bestimmung, die unruhvolle Entwickelung nicht aufzuopfern einem trägen Ruhebedürfnis, sondern sie sich zu wahrem, vollem Leben gereichen zu lassen. Könne doch der innere Friede auch unter äuſserem Streit bewahrt bleiben, ja erst recht errungen werden durch die Arbeit am eigenen Selbst: 'die Festigkeit nämlich, die Besonnenheit, die Ruhe, welche mitten im Streit und in den Verwirrungen des Lebens zu bewahren leicht die höchste Tugend des Mannes sein mag.'[1])

Am 23. November hat er wieder gepredigt, inmitten des lauten Klagens des aus seiner Ruhe aufgeschreckten Volkes, über den Text aus dem Römerbrief: wir wissen, daſs denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen. Dafür will und kann er nicht Bürgschaft leisten, was von den verlorenen Gütern zum Genuſs des Lebens werde wiedergefunden werden. Es wäre frevelhaft, die Hoffnung auf sie im Namen des Christentums zu begünstigen. Aber zur Selbsterkenntnis und zur Gotteserkenntnis könne das Unglück gereichen. Denn wie des Staates Fehler und Miſsgriffe, so würden jetzt auch die Mängel des einzelnen Bürgers offenbar. Aber auch schlummernde Kräfte, unverlorene Tugenden erwachten im Volke: Geduld, Mut, Gewandtheit, Entschlossenheit und rascher Überblick. Und ist die Züchtigung nicht eine Offenbarung Gottes, wenn durch sie in die Behandlung der öffentlichen Angelegenheiten Strenge und Ernst, Aufmerksamkeit und freier Sinn gebracht werden, wenn auch die Schwachen ungeahnte Stärke beweisen, wenn kein Keim des Guten verdirbt, nein! Verantwortlichkeit, Begeisterung und Eifer für das Gute aus dem Leiden hervorgehen? Noch liebt Gott das Volk der Deutschen. Daſs nur diese die Eintracht, Anhänglichkeit und Treue immer mehr die Oberhand gewinnen lieſsen, nur alle schlechten Mittel zur Selbsterhaltung, Lug, Verrat, Kriecherei und Ungerechtigkeit verabscheuten und zeigten, daſs es unter ihnen etwas Heiliges gäbe, worauf sie unverbrüchlich hielten, daſs sie noch immer dasselbe Volk seien, dessen schönster Beruf es immer gewesen ist, die Freiheit des Geistes und die Rechte des Gewissens zu beschützen und durch ein solches groſses Beispiel unter den Völkern, wenn auch erst für künftige Zeiten, der Mittelpunkt zu werden, um den sich alles Gute und Schöne vereinige.[2])

Das Jahr der Verluste, 1806, ging zu Ende. 'Daſs die letzten Zeiten nicht schlechter seien als die vorigen', war Sch.s Thema am letzten Sonntage im alten Jahre.[3]) Bisher hätten viel Gleichgültigkeit, Schlaffheit, Selbstsucht und Miſstrauen am öffentlichen Leben der Deutschen gehaftet, und nur groſse Erschütterungen könnten eine gründliche Heilung bewirken. Trete sie ein, dann sei der Verlust nur scheinbar und die Ausbildung aller Fähigkeiten und in den bisher schlaffen Gemütern ein Geist der Kraft und Liebe der wahre Gewinn, mit dem man durch die gegenwärtigen Zeiten hindurchgehe zu besseren.

---

[1]) Pred. I 239 ff. [2]) S. 251 ff. [3]) S. 266 ff.

Am Morgen des Neujahrstages 1807 tritt er vor die Gemeinde mit der Frage: was wir fürchten sollen und was nicht?[1]) Das allein wertvolle Leben — dasjenige des Geistes — sei über alle Gefährdung durch äufsere Gewalten erhaben. Darum sei Mut eine Pflicht, Verzagtheit schlimmer als jeder Verlust, schlimmer als der Tod. Von ihr frei zu werden durch die richtige Erkenntnis der geistigen Werte sei jetzt wichtiger als die Entfernung der Feinde, ein rühmlicher Friede und die Wiedererstattung aller Verluste. Dagegen solle man den Herrn fürchten, indem man auf seine Stimme höre und den von ihm geordneten Lauf der Welt achte. Und auf Grund eigener Erfahrung bezeugt der Prediger den Segen der von ihm empfohlenen Gesinnung: 'Wie auch jedem die äufsere Wirksamkeit zerrüttet, die wohlausgeführten Werke zerstört und alles Leibliche seines Thuns und Seins verwundet oder getötet werde: wir werden unter allen Zerstörungen jene göttliche Kraft in uns fühlen, vermöge deren der Geist überall seinen Leib, seine Glieder, seine Werkzeuge wiederherstellt oder neu erschafft; und so werden wir mutig und heiter, tüchtig und unbesiegt der Welt zum Trotz, Gott zum Preise, uns selbst zur Zufriedenheit dastehen.'

Stellen wir diesen grofsen, besonnenen Gedanken die Verwirrung der Verhältnisse und die Haltlosigkeit vieler Verzagten gegenüber, nehmen wir dazu, dafs sie in einer ebenmäfsig dahinfliefsenden, an den erhabenen Stil des griechischen Dichterphilosophen erinnernden Sprache, mit ebensoviel äufserer Gemessenheit wie tiefer innerer Ergriffenheit vorgetragen wurden, so begreift sich die Gewalt, die sie über die Gemüter besafsen. Wir besitzen den Bericht eines studiosus medicinae darüber in einem Briefe an seine Eltern. Da heifst es: 'Man wundert sich über Sch.s Kühnheit, mit den eindringlichsten Worten die Zuhörer an ihr Vaterland und an ihren König zu erinnern, und jeden, der fähig ist, das alte Glück des Landes zu befördern, im Guten zu bekräftigen. Er schliefst dergleichen jedesmal in sein Schlufsgebet ein und weifs dabei so eindringend zu reden, dafs mancher davon entflammt wird und jedes Auge seine Rührung nicht verbirgt.' Fürwahr, viel wiegt in kritischen Zeiten ein Mann, sonderlich an geweihter Stätte, wo mit der Besonnenheit seines Wesens sich noch verbindet das heilige Schweigen der Ewigkeitswelt, in der wie das Lärmen des Tages so auch das Toben der Völker verhallt!

Schliefslich wurde Sch. auch diese Wirksamkeit genommen, die er immer als eine Wohlthat, bei der man sich und andere stärken könne, empfunden hatte: durch den Tilsiter Frieden war das Königreich Westfalen errichtet und Halle ihm einverleibt worden. Die Folge war, dafs das Kirchengebet für den neuen König Jerome und dessen Gemahlin verordnet wurde. Seitdem hat Sch. die Kanzel nicht mehr betreten. So war es Zeit zu dem Entschlufs, den Wanderstab zu nehmen und das deutsche Vaterland da zu suchen, wo ein Protestant leben konnte und Deutsche regierten.[2]) Er siedelte dahin über, wo je länger je mehr vaterlandsliebende Männer sich sammelten in der Hoffnung besserer Zeiten: im Dezember 1807 nach Berlin. Das Werk, das er für

[1]) S. 281 ff. [2]) Briefe II 105.

Preufsen und Deutschland dort gethan, noch in wenigen Zügen vorzuführen, ist das letzte Stück meiner Aufgabe.

Die Berliner Anfänge des privatisierenden Gelehrten waren die denkbar bescheidensten. Durch Vorlesungen über griechische Philosophie, die er vor wifsbegierigen Jünglingen und Männern hielt, erwarb er einen — freilich längst nicht ausreichenden — Beitrag zu seinem Lebensunterhalt. Aber seine kleinen Verhältnisse verschwanden ihm ganz neben dem grofsen welthistorischen Schauspiele. Das Kleinste, so meint er, was in diesem wirken könnte, würde ihn mehr freuen als das gröfste in seinem besonderen Kreise.[1]) Und er beschliefst das Jahr 1807 mit dem in einem Briefe ausgesprochenen Vorsatze: 'Mutig sein und ausdauern, froh geniefsen, was übrig ist, lebendig hoffen auf das, was ich nicht mehr erleben werde, daran mufs ich mich recht halten.'[2]) Allmählich befestigte sich jedoch seine Existenz: 1809 übernahm er das Pfarramt an der Dreifaltigkeitskirche und begründete er seinen Hausstand, 1810 trat er bei der Stiftung der Universität, an deren Vorbereitung er einen Hauptanteil hatte, an erster Stelle in die Zahl der ordentlichen Professoren der Theologie, er wurde Mitglied der Akademie der Wissenschaften und arbeitete während einiger Jahre als Rat im Ministerium des Innern. So konnte er sich in ruhigerem Wirken und gleichmäfsigem Streben dem ersehnten Ziele zuwenden, das er nie aus den Augen verloren hatte, der Wiederherstellung Deutschlands.

'Es war eine Zeit der Dämmerung. Frischer Morgenwind verkündete das Nahen eines schönen Tages, doch die Formen und Massen der jugendlichen Welt traten im unsicheren Zwielicht noch nicht scharf und klar auseinander' — so beurteilt der Verfasser der Deutschen Geschichte im 19. Jahrhundert die Jahre der Stein- und Scharnhorstschen Reformen und die bangeren des Ministeriums Altenstein-Dohna. Jedenfalls war Sch.s Glaubenszuversicht auf die endliche Rettung des Vaterlandes nach wie vor vonnöten. Dafs sie ihm nicht verloren gegangen war, bezeugen wieder seine Briefe: 'Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterlande zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weifs es zu bestimmt, dafs es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, dafs alle unsere Bemühungen vergeblich sind und dafs vor der Hand harte und drückende Zeiten eintreten — aber das Vaterland wird gewifs herrlich daraus hervorgehen in kurzem. Es ist eine herrliche Gabe Gottes, in einer Zeit zu leben wie diese, alles Schöne wird tiefer gefühlt und man kann es gröfser und herrlicher darstellen.'[3]) Freilich sanken seine Hoffnungen tief, als gegen Ende des Jahres 1809 Freiherr v. Stein vom Hasse Napoleons gestürzt wurde. Sch. gratulierte dem Geächteten, denn das sei die gröfste Ehre, die einem Privatmann widerfahren könnte, für einen Feind der grofsen Nation erklärt zu werden.[4]) Aber als die Steinschen Reformen mehr und mehr einschliefen, als die Regierung sich nicht entschliefsen konnte, wie die Patrioten im Lande einmütig verlangten, am österreichischen Kriege 1809 teilzunehmen, vermifste er auf das schmerzlichste die starke, mutige Hand, die vom Ruder

[1]) S. 105. [2]) S. 106. [3]) S. 196. [4]) S. 210.

des Staatsschiffes entfernt worden war. Und im Sommer 1811 schreibt er an Stein nach Prag[1]): 'Es ist nicht zu verkennen, dafs die gegenwärtige Administration Ihre Spur ganz verlassen hat', und warnt ihn, mit seinem Ansehen das Verfahren der zur Zeit in Berlin einflufsreichen Staatsmänner zu decken, die seinen Namen nur beschmutzten. 'Woran könnte mir mehr liegen, als dafs Ihr gesegneter Name ebenso rein auf jedermann und auf die Nachwelt käme, als er vor denen dasteht, welche Sie selbst und Ihr öffentliches Leben zu kennen das Glück haben.' Und einige Monate später schreibt er an einen Freund[2]): 'Gott mag wissen, was noch aus unseren politischen Verhältnissen herauskommt. Mir scheint alles, was geschieht, so verkehrt, dafs ich lieber gar nicht daran denken und mich gar nicht darum kümmern möchte.'

Unterdessen stand er doch auch in aufbauender Arbeit. Während die von Napoleon sorgfältig überwachte und gehemmte Regierung in der Vorbereitung eines Aufstandes gegen die Fremdherrschaft fast gänzlich gehindert war, traten im Lande verschiedentlich Patrioten zu gemeinsamer Thätigkeit zusammen. Beobachtung des Feindes, Vereinigung der Entschlossenen, Kräftigung der Verzagten, kurz Vorbereitung eines Volkskrieges war ihr Ziel. Fichte, Niebuhr, Sch. gehörten zu einer dieser geheimen Gesellschaften, Stein und Dohna, Scharnhorst und Gneisenau standen ihr nahe. Sch. beschreibt sie später einmal[3]): 'Man trat nicht hinein und nicht heraus, da war keine Aufnahme, keine Obern, keine Formel, keine Statuten, keine Insignien, keine Papiere. Die Leute waren nur durch Vaterlandsliebe und durch gegenseitiges Vertrauen verbunden, und solch idealistisches Gesindel ist entsetzlich schwer auseinander zu bringen.' Für die Zwecke der Patriotenvereinigung war der besonnene, 'kluge Schleier', wie sie ihn nannten, eine überaus wertvolle Kraft. Er unternahm mehrere Reisen in dieser Angelegenheit: 1808 nach Halle, nach Königsberg und nach Dessau, 1811 nach Schlesien. Aufserdem fand eine lebhafte Korrespondenz statt. Vor allem setzte der Minister Alex. v. Dohna, Sch. eng befreundet, diesen, wie er meint, in rasende Bewegung, indem er posttäglich Briefe und Berichte von ihm erwartete. Ein solcher Schriftenwechsel war bei dem französischen Spionagesystem nicht ungefährlich, erhielt doch Sch.s Braut eine Zeit lang die Briefe ihres Verlobten aufgeschnitten.[4]) Darum bedienten sich die Gesinnungsgenossen einer ausgebildeten Geheimsprache. Zunächst waren die Namen vertauscht: König Friedrich Wilhelm III. tritt unter dem gut pommerisch klingenden Namen Quednow auf, Stein wird Christ genannt, Gneisenau Kall, Scharnhorst Mansfeld, und für Napoleon hat man die sinnige Bezeichnung 'der liebe Mann' gewählt. Doch geht die Wörtervertauschung noch weiter: die Staatsangelegenheiten werden meist als landwirtschaftliche Mafsnahmen besprochen. Jedenfalls bemerkt der Nichteingeweihte an diesen Briefen nichts Auffallendes, es müfste denn der Umstand sein, dafs in Schleiermacherschen und Steinschen Briefen sonst nicht so banales Zeug wie die Mit-

---

[1]) Briefe IV 181. [2]) An Gafs S. 103.
[3]) Sämtl. Werke zur Philos. I 668. [4]) Briefe II 139.

teilungen über Güterkäufe und schöne Landschaften zu stehen pflegt, die jetzt durch die Geheimsprache zu stande kommen. Eine wunderlich wirre Zeit, die den Ehrlichsten nötigte, sein Wesen zu wandeln und seinen Gedanken die Worte als Masken anzulegen! Doch werden wir der eigenen Meinung Sch.s beistimmen können: 'Es ist durchaus eine würdige, schöne, tadellose Rolle, die ich spiele, und was kann es Schöneres geben, als dafs ich den Zustand der Dinge, auf denen das Glück unseres Lebens beruhen mufs, selbst kann leiten und herbeiführen helfen.'[1])

Das Wesentliche an seiner Arbeit für das Vaterland haben wir aber mit dem eben Dargelegten noch nicht erreicht. Die Umstände verlangten ein Aufgebot aller Mitteilungsformen. Während E. M. Arndt mit zornigen Liedern, die von Mund zu Mund gingen, sein Volk bestürmte, Fichte in seinen Reden die deutsche Nation zu ihrer Erneuerung zu führen suchte, fuhr Sch. fort, mit seinen politischen Predigten die schlafenden Geister zu wecken. 'Ich beneide jeden, der das Glück hat, in irgend einem Sinne eine politische Person zu sein. Leider kann ich nichts thun für die Regeneration als predigen.' Aber seine Wirksamkeit war grofs, dichte Scharen sammelten sich in dem dürftigen Rundbau der Dreifaltigkeitskirche, um ihn zu hören. 'Bunter ist überhaupt wohl kein Fischzug als mein kirchliches Auditorium — so beschreibt er es[2]) —: Herrnhuter, Juden, getaufte und ungetaufte, junge Philosophen und Philologen, elegante Damen' u. s. w. Und einer seiner Zeitgenossen[3]) berichtet: 'Es giebt keinen, der wie er die Gesinnung der Einwohner hob und regelte, und in allen Klassen eine nationale, eine religiöse, eine tiefere geistige Ansicht verbreitete. Berlin ward durch ihn wie umgewandelt und würde sich nach Verlauf einiger Jahre in seiner früheren Oberflächlichkeit kaum wiedererkannt haben. Was ihm den grofsen Einflufs verschaffte, war dieses: dafs er Christ war im edlen Sinne, fester unerschütterlicher Bürger, in der bedenklichsten Zeit kühn mit den Kühnsten verbunden, ein Mensch in der tiefsten Bedeutung des Worts, und doch als Gelehrter streng, klar, entschieden. Sein Entschlufs, sich für das schmachvoll gedrückte Vaterland zu opfern, hatte damals eine ansteckende Gewalt und unterhielt die kühne Gesinnung, die entschlossen war, nicht blofs bessere Zeiten unthätig zu erwarten, sondern auch, wo sich die Gelegenheit darbot, durch die That herbeizuführen. Sein mächtiger, frischer, stets fröhlicher Geist war einem kühnen Heere gleich in der trübsten Zeit.'

Da über die Hauptgedanken der politischen Predigt Sch.s schon bei seiner Hallischen Zeit gehandelt wurde, so können hier ausführlichere Mitteilungen über die in Berlin gesprochenen wegbleiben. Nur einige Themata[4]) seien citiert zur Andeutung der Gedankenbahnen, auf denen er seine Zuhörer führte: Über den heilsamen Rat, zu haben, als hätten wir nicht — Über die Beharrlichkeit gegen das uns bedrängende Böse — Wie wir eine zwischen grofsen Ereignissen liegende Zeit anwenden sollen — Wie sich in grofsen Wendepunkten menschlicher Dinge die Würdigen beweisen. Seinen Predigten verdankte er es auch,

[1]) S. 122. [2]) IV 156. [3]) Steffens. [4]) Pred., Bd. I.

daſs er eines Tages vor den Marschall Davoust geführt und als Unruhestifter verwarnt wurde. Doch that man ihm nichts weiter an.

Die Saat ging endlich auf. Das Ersehnte und Vorbereitete, die Erhebung von 1813, trat ein. Die gewaltige Erregung, welche des Königs Aufruf an sein Volk hervorgerufen hatte, erfüllte Berlin. Wieder stand Sch. an der Spitze der Bewegung im Volke: ein Brief Scharnhorsts[1]) aus den ersten Wochen der Kriegsrüstungen dankt ihm, der sich für die schnelle Fortführung der Kriegsfreiwilligen den Staat verpflichtet hätte. Zu gleicher Zeit rief Sch. gemeinsam mit Niebuhr u. a. eine Zeitung, den Preuſsischen Korrespondenten, ins Leben, um durch ihn auf einen weiteren Kreis einwirken zu können, und versah eine Zeit lang die Redaktion des Blattes. Jetzt klingt der ganze Jubel des treuen Mannes aus den Worten eines Briefes heraus: man müſste doch in Freude und Wonne vergehen über die so herrlich sich entwickelnde Zeit, die auch Menschen, die schon ganz hoffnungslos waren, einen neuen Geist einhauchte.[2]) Und am 28. März feiert er im Gottesdienste den Anbruch der groſsen Zeit.[3]) An das vergangene Schwere erinnert er und als Rückkehr zur Wahrheit begrüſst er die eingetretene Veränderung, die sich besonders in der allgemeinen Opferfreudigkeit und der Vereinigung von Armee und Volk kundthue. Dann spricht er die Warnung vor Selbstüberschätzung und Übermut, die Mahnung zu verdoppelter Treue und Sorgfalt aus. Und er schlieſst: 'Keiner erfreue sich eines ungestörten Ansehens in der Gesellschaft, der noch Mutlosigkeit oder Gleichgültigkeit durch Wort oder That predigt oder geneigt scheint, den vorigen Zustand mit Ruhe den Kämpfen um einen bessern vorzuziehen! Keiner bleibe unbeobachtet und unentlarvt, welcher meint, je mehr aller Augen nach auſsen gewendet wären, um desto sicherer und verborgener könne er einer jetzt mehr als je frevelhaften und verräterischen Selbstsucht fröhnen. Keiner bleibe ungezüchtigt, der etwa in dem thörichten Wahn, für den Fall eines unglücklichen Ausgangs sich selbst ein leidlicheres Schicksal zu bereiten, irgend die kräftigen Maſsregeln hemmen oder sich von ihnen ausschlieſsen wollte, die unumgänglich notwendig sind, um einen glücklichen Ausgang herbeizuführen. Ja, sollte sich Engherzigkeit und Verworfenheit dieser Art gar im Groſsen oder Kleinen in die öffentliche Verwaltung einschleichen wollen, dann laſst uns, weil die Gefahr doppelt ist, auch doppelt ankämpfen und nicht ruhen, bis wir siegen!' — 'So stehe jeder auf seinem Posten und weiche nicht! So halte sich jeder frisch und grün im Gefühl der groſsen heiligen Kräfte, die ihn beleben! So vertraue jeder Gott und rufe ihn an!'

Die Wechselfälle des nun ausbrechenden Krieges haben, bald erhebend, bald beängstigend, auch auf Sch.s Stimmungen eingewirkt. Doch gab er sich ihnen keineswegs thatenlos preis. Vielmehr trat er dem zur Verteidigung Berlins gebildeten Landsturme bei. Und in welchen Feuereifer blicken wir hinein, wenn wir in einem der Briefe an seine in Schlesien geborgene Frau lesen[4]), wie er nach der Morgenarbeit im akademischen Berufe und in pfarr-

---

[1]) Briefe IV 190. [2]) II 266. [3]) Pred. IV 37. [4]) II 269.

amtlichen Geschäften drei Stunden lang exerziert, eine Sitzung des Presbyteriums abhält, endlich am Abende ein Landwehr-Bataillon einsegnet. Es ist begreiflich, daſs ein Mann von solcher Gesinnung alle Nachrichten vom Kriegsschauplatze mit Spannung verfolgt, und als sie nach Niederlagen im Anfange von Siegen zu melden wuſsten, sie mit Freude begrüſst hat. Unbegreiflich dagegen wird es bleiben, daſs schon während des Krieges ein erbärmliches Denunziantentum und eine argwöhnische Regierung einen so bewährten Vaterlandsfreund miſstrauischer, kränkender Behandlung hat aussetzen können. Anstatt darauf einzugehen, ziehen wir es vor, den Vorhang fallen zu lassen über das weitere Wirken und Leiden dieses Patrioten, das ihm der treue Dienst fürs Vaterland noch gebracht hat. Der bedeutende Geist miſst mit anderem Maſse als die Kleinen und muſs ihre Rache dafür empfinden, daſs er ihnen unverständlich ist. Wie weitblickend aber ein Sch. gewesen, das mag zum Schluſs eine Stelle aus einem inmitten der Kriegsunruhen an Friedr. Schlegel gerichteten Briefe erweisen, wo er dem alten Freunde sein politisches Glaubensbekenntnis erstattet[1]: 'Die Stammesverschiedenheiten — heiſst es da — wie die Spuren der alten einzelnen politischen Konkreszenzen sind den Deutschen zu stark aufgedrückt, als daſs man sie sollte vernichten wollen dürfen. Nur sollen sie nicht über die gröſsere Nationaleinheit dominieren. Darum ist nach der Befreiung mein höchster Wunsch auf ein wahres deutsches Kaisertum, kräftig und nach auſsen hin allein das ganze deutsche Volk und Land repräsentierend, das aber wieder nach innen den einzelnen Ländern und ihren Fürsten recht viel Freiheit läſst, sich nach ihrer Eigentümlichkeit auszubilden und zu regieren. Aber jenes ist nur möglich, wenn kein dem deutschen Kaisertum zugehöriger Fürst Länder hat, die demselben nicht angehören, und dieses ist nur möglich, wenn in die inneren (nicht militärischen und diplomatischen) Angelegenheiten der einzelnen Staaten der Kaiser sich ja nicht mischt.'

[1]) Briefe III 428.

DIE PHANTASIE

Eine psychologisch-ästhetische Studie

Von Alfred Biese

Die Phantasie ist zwar, wie Goethe sagt, das 'Schofskind' Juppiters, nicht etwa trotz, sondern gerade wegen der 'Launen der Thörin', aber sie ist auch zugleich das Stiefkind der modernen Pädagogik, der modernen, physiologischen Psychologie. Diese weifs, im Grunde genommen, herzlich wenig mit dem 'ewig beweglichen', 'seltsamen' Wesen anzufangen, das chamäleonartig seine Gestalt wechselt und überall bei der Bethätigung des Menschengeistes sich mehr oder weniger zur Geltung bringt. Es ist aber eine wunderbare und doch wieder in der verwickelten Eigenart der menschlichen Psyche begründete Thatsache, dafs, welche seelische Kraft auch immer wir zu eindringender Betrachtung herausheben — sei es nun das Fühlen oder Wollen oder Vorstellen, sei es die Erinnerung, das Gemüt, die Phantasie — gerade die, auf welche wir unser Augenmerk richten, uns auch als die bedeutsamste, wirkungsvollste erscheinen will. So erhebt denn auch in dem bunten Stimmengewirre der Psychologen der eine für den Willen, der andere für das Fühlen, der dritte für das Vermögen zu vergleichen und sich zu erinnern u. s. f. seine Stimme und erklärt es für die wichtigste Seelenregung, ohne die alle übrigen nicht gedacht werden könnten. Und sonderbar genug, jeder hat recht. Die menschliche Seele gleicht einem vielstimmigen Orchester, bei dem jedes Instrument seine eigene Berechtigung hat und seine Bestimmung erfüllt, bei dem aber auch bald dieses, bald jenes die Führung übernimmt. Und so ist es individuell verschieden, ob Verstand oder Wille, ob Gemüt, ob Phantasie im besonderen Mafse ausgebildet ist und die Herrschaft in Lebensanschauung und Lebensbethätigung gewinnt.[1])

Platon, der phantasiereiche Philosoph oder philosophische Dichter, stellt *φαντασία* und *αἴσθησις* (d. i. die Wahrnehmung) eng zusammen; sie ist für ihn die Auffassung der Bilder der sinnlichen Wahrnehmung; das künstlerische

[1]) Aber es könnte gerade in unseren Tagen, wo auch in den höheren Schulen das Verstandesmäfsige, vom Nützlichkeitsstandpunkt Diktierte, das Schematische u. s. w. fast die Alleinherrschaft führt, nicht schaden, wenn Phantasie und psychologische Vertiefung der Probleme, wenn philosophische Durchdringung, wenn ferner warmes Grfühl und lebendige Anschauung die natürlichen Forderungen des Herzens der Jugend in höherem Mafse befriedigten. — Die folgenden Blätter möchten nicht nur zum psychologischen Unterricht in Prima, sondern überhaupt zur Verinnerlichung der pädagogischen Thätigkeit, besonders auf dem Gebiete des Deutschen, einen Beitrag liefern.



Schaffen dagegen ruht auf der Einbildung, der εἰκασία, und das Kunstwerk ist das gereinigte (idealisierte) Bild der Wirklichkeit, eine Nachahmung des Phantasiebildes, des Ideals; die göttliche Kraft des Dichters ist eine θεία μανία, ein göttlicher Wahnsinn.

Aristoteles beschränkt den Begriff φανταστία ebenfalls auf die Sinneswahrnehmung, er nennt sie 'eine sinnliche Wahrnehmung ohne Stoff', d. h. sie gestaltet das rein innerlich Geschaute nicht als Gedanken, sondern in Formen, die der Wirklichkeit entsprechen (De an. III 8); er hebt aber auch die Fähigkeit hervor, sich lebhaft alles im Innern gleichsam als Bild vor den inneren Blick zu stellen (Poet. c. 17), und fordert vom Dichter, er müsse sich alles bis ins einzelne so lebendig veranschaulichen, als sei er bei dem Vorgange selbst gegenwärtig gewesen und habe es mit eigenen Augen gesehen; Einbildungskraft mufs sich also — wie wir heute sagen würden — mit Einfühlung verbinden; Aristoteles bezeichnet diese Kraft des Dichters, sich selber in den zu schildernden leidenschaftlichen Zustand zu versetzen, als Folge des lebhaften Temperaments, als natürliches Genie; die Klarheit des Gestaltens mufs sich mit Wärme der Begeisterung verbinden; die Ekstase, die geistige Trunkenheit, geregelt durch Besonnenheit, ergiebt die schöpferische Dichtergabe. Die Phantasie in Beziehung zur Kunst unterschied von der niederen Einbildungskraft erst der Sophist Philostratus. — Cicero folgt (Tusc. I 62 f.) den Stoikern, wenn er die Kraft zu erfinden und zu ersinnen (inventio atque excogitatio) als göttliche Anlage, als caelestis mentis instinctus preist, ohne den kein Kunstwerk entstünde. — In der neueren Zeit waren es besonders die Engländer (Bacon, Hobbes), welche die Poesie auf Einbildungskraft gründeten; Addison rühmt die Neigung zum Phantastischen, die dem englischen Volke eigentümlich sei (fanciful); er bezeichnet das Gesicht als einen erweiterten Tastsinn, die Phantasie als einen erweiterten Gesichtssinn, ein Gesicht für Ungegenwärtiges. Hutcheson fand den Geschmack in der Fähigkeit des inneren Vergleichens u. ä. m. Während die Franzosen das Prinzip des Nützlichen, Regelmäfsigen vorwalten lassen, heben die Engländer (z. B. Burke und Home) das Gefühl, das Gemüt, die Sympathie hervor.

Unsere deutschen Klassiker leben und weben in der Verherrlichung der Phantasie; Schiller nennt sie in den 'Künstlern' 'die schöne Bildkraft', er richtet die Forderung an den Dichter:

> Dafs dein Leben Gestalt, dein Gedanke Leben gewinne,
> Lafs die belebende Kraft stets auch die bildende sein.

Jean Paul trennt die Einbildungskraft, die auch die Tiere besäfsen ('weil sie träumen und fürchten') und die Phantasie, die ihm etwas Höheres, 'der Elementargeist der übrigen Kräfte' ist, denn sie 'mache alle Teile zum Ganzen'. Bei den Philosophen — wie Schelling und Solger — wird die Phantasie, in nebelhafter Mystik, ein 'aktiv-passives Erkennen', eine 'bewufstunbewufste Thätigkeit', eine Erleuchtung, bei der das Menschenhirn gleichsam ein passives Gefäfs für Aufnahme des göttlichen Offenbarungsstrahls werde.

Auch für Weifse ist die Phantasie etwas 'absolut-Geistiges', welches 'den endlichen Geist und seine Besonnenheit beherrscht und nur in einer höheren Besonnenheit, nämlich in der des Genius, als Moment oder als Kraft aufgehoben zu werden vermag'; 'in dem Begriff der Phantasie, welcher die unmittelbare Substanz der Schönheit ist, sind zwei Momente gesetzt, deren Wechselbeziehung die Wirklichkeit der Schönheit ausmacht, nämlich die Empfindung (Seligkeit) und die Anschauung (das Beseligende)'. Die Systeme Hegels und Vischers sind nicht minder durch den schwerfälligen Begriffspanzer und die dunkle Ausdrucksweise entstellt, aber hindurch blitzen überall leuchtende, geniale Gedanken. Vischer ist durchdrungen von dem Phantasievermögen; er nennt es das 'unbewufst verwechselnde', 'leihende' Anschauen, eine 'symbolisch beseelende Kraft', die auf 'Zurückverlegung des empfindenden und selbstbewufsten Lebens hinter sich in die blinde Natur' beruhe. Robert Vischer, Lotze, Fortlage, Siebeck, Volkelt, Groos, Ziegler u. a. haben diesen fruchtbaren Begriff der Anpassung des Menschlichen, sei es des 'Phantasieleibes' oder der Menschenseele selbst, an die Dinge weitergeführt.[1]) Fechner machte die Assoziation der Vorstellungen zum Grundstein der Ästhetik, während nüchtern armselige Anschauung bei Zimmermann, mathematischer Formalismus bei Herbart waltet, so dafs alle Symbolik, alle Phantasiethätigkeit sich verflüchtigt. Schopenhauer und v. Hartmann werden nicht müde, die Phantasie als die Triebkraft der Kunst zu schildern; sie ist für Schopenhauer 'der wesentliche Bestandteil der Genialität'; freilich weifs er: 'alle Menschen besitzen Phantasie, d. i. das Vermögen, in den Dingen die Ideen zu erkennen und eben damit sich ihrer Persönlichkeit augenblicklich zu entäufsern; der Genius aber hat vor ihnen nicht nur den viel höheren Grad und die anhaltende Dauer jener Erkenntnisweise voraus, sondern behält bei derselben auch jene Besonnenheit, die erforderlich ist, um das so Erkannte in einem willkürlichen Werk zu wiederholen. Solche Wiederholung ist das Kunstwerk'.

Während dann Frohschammer die Phantasie zum Grundprinzip des Weltprozesses erhob, schuf das Emporblühen der Naturwissenschaften eine gewaltige Ernüchterung. Wundt weist sie aus der Psychologie aus: 'Die intellektuellen Funktionen in der Form der Phantasiethätigkeit fallen der Ästhetik zu', heifst es in den 'Vorlesungen über Menschen- und Tierseele' (3. Aufl. S. 359). — Weit mehr gerecht wird der Phantasie das scharfsinnige Lehrbuch der allgemeinen Psychologie von Joh. Rehmke (1894 Hamburg u. Leipzig, Leop. Vofs).

Aus Sinneseindrücken setzt sich die Wahrnehmung, aus Wahrnehmungen die Vorstellung zusammen; aber wie verwickelt ist wiederum der physiologische Vorgang einer Sinnesempfindung; unterscheiden wir doch in ihm die drei Stufen des Reizes, der Nervenerregung und eines Gehirnzustandes und anderseits die sechs Kreise: Gesicht, Gehör, Geschmack, Geruch, Hautempfindung und Muskelempfindung, und jeder dieser Kreise schliefst auch wieder eine Reihe verwickelter

[1]) Ich selbst in der 'Philosophie des Metaphorischen' (Hamburg u. Leipzig, Leop. Vofs 1893).



Erscheinungen in sich. Wir können uns die psychologische Stufenleiter von Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen am einfachsten mit den lateinischen Ausdrücken videre, cernere, intellegere klar machen; videre ist das sinnliche Sehen, das ὁρᾶν, das noch nicht zum Bewufstsein zu kommen braucht, cernere ist schon ein Unterscheiden der Gegenstände voneinander, ein Wahrnehmen des Einzelnen, φράζεσθαι, und intellegere, coguoscere (griechisch εἰδέναι, φρεσὶ νοεῖν) schliefst die Scheidung der ungleichartigen und die Zusammenfassung der gemeinsamen Merkmale eines Gegenstandes, d. i. eine Vorstellung in sich.

Und was ist nun die Phantasie?

Der Stamm des griechischen Verbums φαίνω, also φαν-, bedeutet sichtbar, offenbar machen, zeigen, die Iterativform ταζω die häufige Wiederholung; φαντασία ist daher im griechischen Sprachgebrauch die aktive Fähigkeit, Sinneseindrücke zu empfangen, Vorstellungen zu bilden, aber auch passivisch das Vorgestellte, die Vorstellung selbst, die Einbildung (neben φάντασμα), dann besonders die Fähigkeit, Dinge als wirklich, als gegenwärtig sich vorzustellen, welche nur im menschlichen Geiste vorhanden sind oder die in der Ferne des Raumes oder der Zeit sich fanden oder finden.

Phantasie ist Bildkraft; die Aufsenwelt wird zu inneren Bildern und das seelische Erleben formt sich in der Kunst auch wieder zu Gebilden; so sagte Goethe zu Eckermann die prächtigen, viel citierten Worte: 'Ich empfing in meinem Innern Eindrücke, und zwar Eindrücke sinnlicher, lebensvoller, lieblicher, bunter, hundertfältiger Art, wie eine rege Einbildungskraft es mir darbot; und ich hatte als Poet weiter nichts zu thun, als solche Anschauungen und Eindrücke in mir künstlerisch zu runden und auszubilden und durch eine lebendige Darstellung so zum Vorschein zu bringen, dafs andere dieselben Eindrücke erhielten, wenn sie mein Dargestelltes hörten oder lasen.' — Das Bilden, das Gestalten, das Schaffen tritt als eine Grundkraft der Seele in der Phantasie besonders hervor, und es beruht auf dem Umformen des Gegenständlichen, des im Bewufstsein Vorhandenen, d. i. der Wahrnehmungen und Vorstellungen, zu etwas Neuem, zu einer besonderen Einheit.

Während das Vorstellungsvermögen der Seele einen Inhalt wieder bietet, den sie bereits früher in sich verarbeitet hat; während das Denkvermögen der Seele bisher Unbestimmtes, Ungesichtetes als etwas Bestimmtes liefert, schafft die Phantasie dagegen ein Neues, nicht zwar hinsichtlich des Stoffes selbst, wohl aber hinsichtlich seiner Einheit, hinsichtlich der Verbindung (Kombination) von Erfahrungen sinnlicher oder gedanklicher Art. Mag uns der Traum, mag die Illusion, Vision, Hallucination oder die Komik, der blitzartig von einer Sphäre auf die andere übertragende Witz u. s. w. noch so kühne Gestalten annehmen: sie sind doch nichts als die wundersame Vermischung von Wahrnehmungen und Vorstellungen.

Aber es ist ein besonderes Neues, eine eigenartige Angliederung einer Vorstellung an die andern, die wir bei der Phantasie wahrnehmen, reden wir von der lachenden Sonne oder dem scharfen Geiste, von rasendem Feuer oder bitteren, nagenden Sorgen, oder gaukelt uns das Märchen Däumlinge und Riesen,

Zuckerhäuschen oder Siebenmeilenstiefel, goldene Äpfel, redende Tiere u. s. w. vor. Thätigsein und Umbilden bezeichnet überhaupt das innerste Wesen der Seele; wir wollen immer geistig beschäftigt, angeregt sein; die menschliche Seele mufs immer zu schaffen haben, sie lechzt nach Belebung und Erschütterung, nach dem Thätigsein. Und dies ist schon auf der niedrigsten Stufe ein Gestalten, ein Trennen oder Verbinden, kurz ein Umbilden.

Die Welt der Wahrnehmungen ist ein Gebilde unserer Sinnesorgane; was wir als Schwingung der Luft objektiv bezeichnen, das wird in unserem Sinnesnerv, je nachdem dieser geartet ist, zur Wärme, zum Licht, zum Ton, zur Farbe. So ist also schon das Aufnehmen des sinnlichen Eindrucks ein Umformen, sind Empfindungen und Töne Lebensakte der fühlenden Innerlichkeit, denn Luft- und Ätherwellen sind an sich ton- und lichtlose Bewegungen im Raum; derselbe elektrische Strom kann den säuerlichen Geschmack, den phosphorhaften Geruch, das Prickeln der Haut, den Funken im Auge und das Knistern im Ohre erregen. Unsere Sinne sind nicht Spiegel, welche die Aufsendinge auffangen, sondern die Empfindungen und Wahrnehmungen sind Bethätigungen, Erzeugnisse unserer Seele. — Aber nicht nur unser Wahrnehmen, sondern auch alles Aufmerken, alles Begreifen ist Thätigkeit; auch im Vorstellen ist die Einbildungskraft wirksam; setzen wir die einzelnen Wahrnehmungen zusammen, so schaffen wir ein Bild; erneuern wir die Vorstellung, so kommt diese nimmermehr unverändert wieder empor, auftauchend über 'die Schwelle des Bewufstseins', sondern — wie Wundt uns lehrt a. a. O. S. 517 — 'jede erinnerte Vorstellung ist in Wahrheit ein neues Gebilde, das aus zahlreichen Elementen verschiedener früherer Vorstellungen zusammengesetzt ist'. Heben wir das Allgemeine aus dem Einzelnen zu einem logischen Begriffe heraus, so schaffen wir ein Bild. Immer bilden wir das Gegebene um und leben somit in einer Welt selbstgeschaffener Gestaltungen.

Aber obwohl unsere Wahrnehmungen und Vorstellungen nur Vergeistigungen des Körperlichen, Synthesen von Geist und Welt, Erzeugnisse transcendentaler Ursachen und der umformenden Thätigkeit unserer Seele sind, so übertragen wir doch (metaphorisch) verallgemeinernd das, was nur für uns — nun einmal so, wie wir sind, geartete Wesen — gilt, als Eigenschaften auf die Dinge selbst und benennen sie, indem wir das Teilhafte, d. i. das Charakteristische für das Ganze setzen. Unsere Phantasie schaltet und waltet daher metaphorisch. In meiner 'Philosophie des Metaphorischen' habe ich daher diesen Begriff zu einem Grundbegriff erhoben. — Unterscheiden wir nämlich die beiden uns lediglich bekannten Sphären: das Innere und das Äufsere, so beobachten wir, wie die Phantasie im Wahrnehmen, Vorstellen, Begriffebilden (Denken, Urteilen, Schliefsen), in der Sprache u. s. w. immer von der einen Sphäre auf die andere überträgt, das Sinnliche auf das Geistige oder umgekehrt oder wechselseitig.

Das Schaffen der Phantasie ist — wenn wir es auf eine ganz kurze Formel bringen wollen und alles, was es für uns giebt, in Sinnliches und Geistiges scheiden — vor allem ein Vergeistigen des Sinnlichen oder ein Versinnlichen des Geistigen. Das Versinnlichen des Sinnlichen führt zur

Veranschaulichung, das Vergeistigen des Geistigen zur Vertiefung in den künstlerischen Gebilden. — Das Auge der Phantasie beseelt das Gegenständliche, und das innerlich Empfundene und Gedachte wandelt die schöpferische Kraft der Phantasie in Gestalt. Das tritt uns in den mannigfaltigen Wirkungsgebieten der Phantasie entgegen. Und das ist auch nur natürlich. Sind wir doch selbst eine Einheit von Innerem und Äufserem, von Leib und Seele, wissen wir doch nicht, wo der eine aufhört und die andere beginnt, und so entsteht für uns die innere Nötigung, unser Wesen zum Mafse aller Dinge zu machen; das Äufsere, also das an sich Fremdartige durch das einzig wohl Bekannte, d. i. eben unser eigenes inneres und äufseres Leben, uns zugänglich, begreifbar zu machen und anderseits unser Inneres mit allen seinen Regungen, Gedanken und Empfindungen auszugestalten in der Sprache und in der Kunst, in der Religion und in der Philosophie.

Die Kraft des Bildens, des Beseelens ist das Wesen der Phantasie. Sie macht sich nicht nur — wie man oftmals wähnte — beim Schaffen jener neuen Gebilde, die nur im Geiste des Menschen bestehen, wie Riesen, Däumlinge, Centauren, Hexen, Kobolde u. s. f. geltend, sondern sie waltet allüberall im Leben der Seele; nicht nur sinnliche, sondern auch geistige Farbe leiht sie den Dingen; das Starre und Tote gewinnt Bewegung, gewinnt ein lebensvolles Sein; die Linien der Berge, die Formen der Bäume streben zur Höhe, weil wir in unbewufster Phantasiethätigkeit die Thätigkeit unseres nacheilenden Auges in jene hineinprojizieren; die Felsen scheinen mit Trotz Sonne und Sturm stand zu bieten, der Giefsbach mit Jauchzen sich hinabzustürzen, das Feuer zu rasen, die Flut zu toben, der Sturm in Leidenschaft zu wüten u. s. f. Und alles das ist nicht nur bildliche Rede; es ist naturnotwendige metaphorische Phantasievorstellung, die erwachsen ist auf demselben Boden, auf dem unsere Wahrnehmung, unsere Vorstellung überhaupt erwächst, d. h. auf dem Boden der Umformung, die unsere Seele mit allem, was die Sinne ihr zuführen, vornehmen mufs. Wer will scheiden, was lediglich Wahrnehmung im engeren Sinne und was ästhetische Illusion ist? Es ist immer ein Neues, das die Seele bildet, und diese Thätigkeit in ihr nennen wir eben Einbildungskraft, nennen wir Phantasie. Dabei ist es selbstverständlich, dafs auch diese Kraft nirgends allein wirkt, sondern wie sie Wahrnehmungen und Vorstellungen als den Stoff ihrer Gebilde voraussetzt, so erweist sie sich auch niemals ohne jene beiden anderen Grundkräfte, ohne Gefühl und Willen, thätig; vom Denken, vom Verstande unterscheidet sie sich darin, dafs bei jenem das Trennen, bei ihr das Verbinden das erste ist.

Verstand und Phantasie haben denselben Stoff gemeinsam, und das Denken mag man ein 'Bilden' von Urteilen nennen, aber es ist nichts als Phrase und führt irre, die Thätigkeit der Phantasie ein 'Denken in Bildern' zu nennen; das Wesentliche bleibt: ein Neuschaffen von Wahrnehmungen, Anschauungen, Vorstellungen durch Übertragung, durch Angliederung der einen an die andere; leiht die Phantasie dem Baume, dem Strauch, der Säule, dem Dach ein Leben,

ein seelisches Regen und Streben, so gliedert sie eben der schlichten, objektiven Anschauung ein geistiges, menschliches Empfinden an; und es ist nicht unser geringstes, nein, es ist unser köstlichstes Vermögen, die Dinge der Aufsenwelt in den Strom unserer Seele zu tauchen, sie durchgeistigen, symbolisch umgestalten zu können. Aber nicht minder köstlich ist das Vermögen, das wogende Leben des Innern in feste Gestalt, in Wort und Bild oder in den flüchtigen Ton umwandeln zu können. — Hierauf beruht das Schöpferische, d. i. das Geniale im Menschen. — Die Phantasie verwebt und verschmilzt Inneres und Äufseres, sie ist die Sinnliches vergeistigende und Geistiges versinnlichende, kurz die metaphorische Bildkraft der Seele.

Das Gebiet der Phantasie ist natürlich die ganze Welt der Erscheinungen; wir können aber ihre Thätigkeit scheiden in psychologischer und in ästhetischer Hinsicht.

Das Bilden der Seele ist frei; je mehr aber der organisierende Verstand, je mehr das Gegenständliche in dem Gedächtnisse zur Herrschaft gelangt, desto gebundener wird es. Am freiesten ist das Spiel der Phantasie im Traum und im Kindesleben des Einzelnen und der Völker; gebunden wird es in der Erinnerung und Sehnsucht und Furcht und Hoffnung, in der Kunst, in der Wissenschaft.

Im Traum, wo das Bewufstsein, wenn nicht erloschen, so doch stark beschränkt ist, wo der ordnende Verstand, der die Fäden der Vorstellungen straff festhält und jede Verknotung und Zerrung hemmt, sein Reich abgegeben hat an die Phantasie, da entfaltet diese zügellos ihre Macht; an den äufseren Reiz der Nerven knüpft sie ein buntes Gewebe von Vorstellungen: verschiebt sich die Decke des Träumenden, hat er das Gefühl der Kälte, an den Füfsen, so wandelt er durch einen Flufs, an den Händen, so wird er von kalten Fäusten gepackt; liegen die Kniee aufeinander, so wähnt er zu fallen; schläft er in enger Schiffskoje und stöfst mit dem Kopf gegen die Decke, so versetzt ihn die Traumphantasie in die marternde Angst des Lebendigbegrabenen. Fällt ein Lichtstrahl in sein Auge, so wähnt er sich im hellerleuchteten Festsaal, oder er träumt, auf dem Rigi den Sonnenuntergang zu geniefsen. Noch häufiger sind die Träume symbolische Abspiegelungen innerer, körperlicher oder seelischer, Zustände. Üppige Speisen, feurige Weine geben der Phantasie Flügel, die uns in ferne, niebetretene Gegenden tragen, in Palmenhaine, in herrliche Moscheen und Tempel; leicht wie ein Vogel, geschwind wie die Wolken schweben wir über Land und Meer dahin, oder auch wilde Bestien richten ihren unheimlichen Blick auf uns, zum Sturze bereit. Und wie plastisch anschaulich erscheinen uns die Bilder, wie zusammenhangsvoll die kühnen Gedanken, die wir noch kurz zuvor am Schreibtisch nicht finden konnten und nun weiter spinnen! Leider folgt dann meistens die Ernüchterung mit dem kahlen, bleichen Tageslichte, und alle die schönen Gedanken und Systeme zerfliefsen wie die Morgennebel, wie flüchtige Schemen in nichts; denn es waren Trugbilder, wilde, wirre Assoziationen, mit denen uns die Phantasie umgaukelte; der Begeisterung, dem Schwunge fehlte die Besonnenheit, fehlte das wache ordnende Verstandes-

bewufstsein, die Konzentration der Aufmerksamkeit. — Aber wundersam sind die Empfindungen, die uns beschleichen. Bald ist die Traumphantasie lyrisch, weich, gefühlvoll: wir schwelgen in Mitgefühl, in Rührung, wir schmelzen in Reue und Verzweiflung; bald ist sie episch: wir erleben eine lange Geschichte, wir sind auf Reisen, sehen die Züge dahinbrausen, weilen an fremden Orten mit fremden Menschen, die uns erzählen u. s. w. Bald ist sie dramatisch bewegt: wir halten Dialoge, wir zanken, streiten — und auf all das Gaukelspiel sieht vielleicht das herrschende Bewufstsein blitzartig scharfsichtig herab, und mitten im Traume gestehen wir uns, dafs doch alles nur ein Traum sei, um dann doch lustig oder traurig weiter zu träumen. Und das Wundersamste ist die Fülle und die rapide Schnelligkeit, in der die Phantasie dann arbeitet; wir glauben oft stundenlang geträumt zu haben, und unsere Uhr belehrt uns, wenn wir wieder in Angstschweifs gebadet oder mit hellem Lachen aufwachen, dafs es nur Sekunden oder Minuten gewesen. In Krankheitszuständen wird der Traum, in Hallucinationen, im Wahnsinn wird die Phantasie zu den tollsten Ausgeburten, zu den furchtbarsten Beängstigungen, zu dem ausschweifendsten Jubel führen.

Man nennt den Traum einen Dichter, und in der That ist die Traumphantasie der künstlerischen verwandt; aber auch wachend ist ja jeder Mensch, wenigstens eine Zeit lang, ein Dichter; ich meine nicht nur die Schwärmerei der ersten grünen Liebe, sondern die selige Kindheit. Das Kind ist ganz Phantasie. Und es ist oft erstaunlich, wie die bildnerische Kraft der Seele mit dem geringsten Vorrat von Wahrnehmungen und Vorstellungen zu schalten und zu walten weifs, wie sie kühne Gebilde, nicht blofs Wortformen und Wortverbindungen, sondern auch Gebilde der Anschauung sich neu schafft. Die kindliche Phantasie ist durchaus metaphorisch, d. h. die Dinge mit ihrem Mafse messend, das Kindeswesen auf sie übertragend. Allem Gegenständlichen leiht das Kind sein Leben, sein Begehren, sein Empfinden: dem Stuhl, dem Tisch, der Puppe u. s. f. Was ihm neu und fremd ist, zu dem schlägt die Analogie des Gekannten die Brücke; der Mond ist ein grofses Licht, das brennt oder ausgelöscht ist, die Blitze rühren von Streichhölzern her, die der liebe Gott anreifst u. ä. m. Welche Wunderwelt schafft sich des Kindes Phantasie im Spiel! Das ärmlichste Kind ist beglückt mit dem Brettchen oder Stöckchen oder Läppchen; denn die gütige holde Fee Phantasie breitet ihren goldigen Schimmer über das Alltäglichste und Dürftigste, wandelt die Hütte in einen Palast, den Stock in ein stolzes Rofs. — Des Kindes Welt ist eine Märchenwelt. — Der Spieltrieb ist die Wiege der Kunst; er ruht auf einer phantasievollen Vertauschung und Umwandlung der Wirklichkeit, auf einer zum Teil bewufsten Illusion, und zugleich auf jenem Thätigkeitsdrange, den auch der kleine, junge Mensch schon beständig befriedigen will; die Seele mufs eben Stoff haben zum Umformen, zum Neubilden von Vorstellungen; es ist ihr eine Lust, ihren Stempel allen Dingen aufzudrücken, sie durch Seelisches umzuformen, sie sich so näher zu bringen, vertraulich auch mit dem Leblosen Zwiesprache zu pflegen, wie es das Kind thut mit dem Tisch, mit den Bausteinen, mit Ball und Knäuel u. s. f.

Aber auch die Tiere spielen! Haben auch diese Phantasie? Wenn Goethe den 'alten, hohen' Vater preist, 'der solch eine schöne, unverwelkliche Gattin dem sterblichen Menschen gesellen mögen', der 'uns allein sie mit Himmelsband verbunden', da fährt er voll Mitleid mit den minderbegabten Wesen fort: 'Alle die andern armen Geschlechter der kinderreichen, lebendigen Erde wandeln und weiden in dunkelm Genufs und trüben Schmerzen des augenblicklichen beschränkten Lebens, gebeugt vom Joche der Notdurft.'

Betrachten wir die kunstvoll gearbeiteten Nester der Vögel, das Spiel der Katzen oder der Hunde, bedenken wir, welche Klugheit, welch Gedächtnis, welche Treue und Anhänglichkeit, welche Eifersucht, Mifsgunst und Hinterlist in solcher Tierseele wohnen kann, so will es uns scheinen, als ob sie auch Phantasie besitzen müfsten. Und im niederen Grade ist sie gewifs ihnen nicht abzusprechen. Erinnerungsbilder, Assoziationen der Vorstellungen haben auch sie, aber keine Begriffs- und Urteilsbildung, keine freie, erfinderische, vom Willen geleitete Phantasie; wohl handeln sie zweckthätig, aber ohne Bewufstsein des Zweckmäfsigen; im Genufs und im Leiden ist ihr Bewufstsein umflort, ihr Seelenleben ist ein vages Spiel von Assoziationen (vgl. Wundt, S. 399 f.).

Auch ihre Spiele erheben sich nie 'zu jenen erfinderischen Spielen, in denen planmäfsig und von einer einheitlichen Gesamtvorstellung aus der Verlauf des Spieles geregelt wird'. Erst der phantasievolle Tierpsychologe pflegt seine eigenen Motive und Ideen, Berechnungen und Empfindungen in jenes hineinzutragen und es so umzudeuten; sehr natürlich, denn da das Tier durch Leben und Bewegung und Gefühlsäufserung uns so nahe gerückt ist, liegt die Versuchung nahe, die trennenden Schranken hinwegzuräumen und die Grenzlinien zu verwischen. Eine planmäfsige, einheitliche Verknüpfung von Vorstellungen zu neuen Gebilden ist den Tieren versagt, und dies ist doch das wesentlichste Merkmal der menschlichen Phantasie, während die wirre Einbildungskraft des Traumes, das unwillkürliche Spiel der Assoziationen auch den Tieren eigen ist.

Doch ist dies noch ein wenig aufgeklärtes Gebiet[1]); wir werden aber kaum irre gehen, wenn wir bei den Tieren ein mehr trieb- und reflexartiges Thun, instinktive Nachahmung als eigene Wahl und intellektuelle Überlegung voraussetzen und ihr primitives psychisches Leben dem unsrigen in Parallele setzen, wie z. B. die Zelle sich verhält zum entwickelten Organismus. Aber es liegt in der Richtung der Zeit begründet, das Tier dem Menschen ganz nahe zu rücken, als ob seine Intelligenz von der unsrigen sich nur durch den Mangel der Sprache unterschiede, und anderseits den Menschen wieder dem Tiere anzunähern und sogar, wie Wundt (S. 416) will, auch bei ihm weit mehr assoziatives Vorstellen als wirkliches Denken zu finden; 'ich bin geneigt' — sagt er — 'anzunehmen, dafs der Mensch eigentlich nur selten und wenig denkt'. Das klingt wenig erbaulich, dürfte aber wohl nicht ganz unzutreffend für die Mehrzahl sein. — So wenig auch die Spiele der Tiere und der Kinder voneinander entfernt zu sein scheinen, so ist doch schon unverkennbar, wie viel

[1]) Vgl. Karl Groos, Das Spiel der Tiere. Jena 1896.

planvoller, erfinderischer das junge Menschlein verfährt als das älteste Haustierchen.

Auf einer kindlichen Stufe zeigt sich uns die menschliche Phantasie im Jugendalter der Völker, in der Sagenschöpfung und besonders in der Mythenbildung. In ihr wandelt sich Glauben und Reflexion, Empfinden und Ahnen überweltlicher Wesen in Poesie. Das Denken tritt vor dem Dichten zurück; Lebendes und Lebloses werden nicht geschieden; vielmehr alles ist beseelt; alle Bewegung in der Natur, im Fluſs, im Meer, in den Wolken, im Blitz, im Sturm ist Wirkung, Lebensausstrahlung eines unsichtbaren Wesens, das der kindliche Naturmensch sich nach seinem eigenen Bilde, sei es in Dankbarkeit und Hoffnung, sei es in Furcht und Zagen milde und gütig oder grausam und unerbittlich gestaltet. Oder welche Tiere ihm furchtbar dünken, welche ihm Entsetzen einflöſsen wie Schlange oder Tiger, welche er im grimmen Kampfe miteinander beobachtet: alle die werden ihm zur Analogie zu den fremdartigen Vorgängen am Himmel oder auf der Erde; er deutet sie sich um, überträgt Sinnliches oder Seelisches auf das Sinnliche, das Elementare, und so ergeben sich in seiner Phantasie neue Vorstellungsgebilde; die Naturereignisse werden zu Thaten handelnder Wesen. Wenn die Wolken das segenspendende Naſs entführen und die Erde dürsten muſs, so wandelt sich dies in den Mythos von dem Widder mit dem goldenen Vlieſs in der Argonautensage; der den Eispanzer der Erde lösende Frühlingsstrahl wird zum Sigurd, der die Brunhild befreit; vor allem das Gewitter wird von den Naturvölkern in der mannigfachsten Weise durch die metaphorische Phantasie gedeutet und zu dramatisch bewegten Vorgängen umgestaltet. Im Donner hört der Angstvolle die drohende Stimme dessen, der ihn geschaffen hat, der Krieger den Ton der Drommete oder den Hufschlag göttlicher Rosse, der Hirte das Brüllen einer Kuh, ein anderer das Dröhnen des Hammerschlages oder den wilden Aufschrei des Wolkendrachens, dem der Gott das Haupt zerschmettert; der Bauer sagt noch heute: Uns' Herrgott smitt Brot in de Kisten, oder hört Petrus mit den Englein Kegel schieben. — Himmel und Erde werden zu Vater und Mutter der Welt, Sonne und Mond Geschwister, die Sterne werden zu Kindern des Mondes, die Milchstraſse zu der Wohnung von Seelen oder die Straſse der Vögel oder der weiſsen Elefanten; der Regenbogen wird zur Brücke oder Schärpe oder Schlange oder Waffe. Genug, was nur irgend an Vorstellungen sich im Geiste der Naturmenschen gebildet hat, es wird angepaſst den neu und fremdartig auf ihn eindringenden Eindrücken, und diese prägt die Phantasie um zu Gebilden und zu ausgesponnenen Thaten und Wirkungen im Verborgenen handelnder Wesenheiten. Das ist der Grundzug der mythischen Phantasie bei allen Völkern, die wir kennen; sie lösen die Rätsel durch die Analogie, durch glaubensvolle Dichtung; denn alle Seelenkräfte stehen noch ganz im Banne der Phantasie.

Doch die Phantasie treibt nicht nur im Traum, in der Kindesseele und im Blütenalter der Menschheit, in der mythenbildenden Zeit, ihr Wesen, son-

dern sie ist eine elementare Kraft der Seele, deren Wirksamkeit sich niemand entziehen kann und mag. Wie beseligend ist sie zunächst für den von seiner Arbeit Ausruhenden, für den der Erinnerung an glückliche Stunden sich Hingebenden! Die Phantasie ordnet die Assoziationen, die aus der Erinnerung hervorquellen; sie bringt Leben, Form und Farbe in die Bilder, und das Gefühl, das Verlangen: 'ach könntest du noch einmal genießen, was längst vergangen!' durchdringt die Bilder mit Wärme und Innigkeit. So wird die Kindheit zu einer goldenen Zeit verklärt, die Heimat zu einer Insel der Seligen. Die Gestalten und Ereignisse der Vergangenheit tauchen wie gegenwärtig, anschaulich, greifbar auf; alles, was uns einst durchbebte, erwacht buntbewegt, veredelt, rein von den Schlacken des Augenblickes, von allem, was den Genuſs trübte, schwächte, störte. Welcher Zauber liegt in solchen Stunden des Sinnens, des Gedenkens an genossene Freude! Dann hebt die Phantasie das reine Gold heraus aus dem tiefen Schachte des Gedächtnisses. Aber sie mildert auch das Leid. Es überkommt uns sanft-selige Wehmut, zumal in den Stunden der Dämmerung, wenn alle Linien um uns her ineinander schwanken, wenn die Umrisse immer unbestimmter werden, wenn mit dem Schwinden des Tageslichtes zugleich unser Bewuſstsein desto heller in uns erwacht und nun geschäftig ihre Fäden spinnen die Erinnerung und die Sehnsucht im Dienste der Bildnerin, der Zauberkünstlerin Phantasie. Wem Schnee des Alters den Scheitel deckt, der wird unter ihrem Wunder wirkenden Stabe wieder jung; die Zeit wandelt sich, er lebt noch einmal in Tagen knospenden, reifenden, sich erfüllenden Menschenglückes. Oder es sausen da drauſsen am grauen Wintertage die Stürme, da entführt uns der Zaubermantel in die Herrlichkeit des Sommers, wo man am Dünenhange, umflutet von Sonne, umrauscht vom Wellenschlage, sich dehnte in innigstem Behagen. Ihre Bilder machen zum bleibenden, beseligenden Besitze, was einst das Herz aufjauchzen lieſs.

Wer je gelebt in Liebesarmen,
Der kann im Leben nie verarmen;
Und müſst' er sterben fern, allein,
Er fühlte noch die sel'ge Stunde,
Wo er gelebt an ihrem Munde,
Und noch im Tode ist sie sein.

Aber die Phantasie hält auch die grausen Bilder, die bitteren Stunden der Vergangenheit mit unerbittlicher Grausamkeit fest; du kannst es nicht vergessen, wie du am ersten Sarge standest, wie ein Riſs durch die sonnige Welt zu gehen schien, du kannst es nicht vergessen: jenes schmerzliche Bild, den Vater, die Mutter auf dem Totenbette; du kannst auch nicht vergessen jene Stunde, wo du zuerst erfuhrest: Freundesliebe ist selten so stark, daſs sie über Neid und Eifersucht triumphiere, daſs sie Schmerzliches mit dir trage ohne den Schimmer von Schadenfreude, daſs sie über gerechte Anerkennung ohne den leisesten Anflug von Miſsgunst sich mit dir freue. Du kannst nicht vergessen die Wunden, die dir das Leben schlug; sie vernarbten, um immer wieder aufzubrechen; und in solchen Stunden, wo du es empfindest, es giebt

kein Kraut gegen diese Schwäche der Seele, gegen die unauslöschlichen Bilder, da verwünschest du wohl die entsetzliche Phantasie. Ja, wie manchen hat sie schon in Verzweiflung und Irrsinn getrieben!

Der Erinnerung an vergangenes Leid und an vergangene Freude leiht die Phantasie Schwingen, und sie beschwört längst entwichene Gestalten wieder herauf, aber sie beflügelt auch die Furcht und die Hoffnung, so daſs Zukünftiges vor dem inneren Auge ersteht.

Was ist es, das in sorgenvoller Nacht am Bette des Kranken, in düsterer Vorahnung schrecklicher Begebenheit uns die Minuten zu Stunden, die Stunden zu Nächten dehnt, das uns martert in der bangenden Ungewiſsheit, uns foltert in der Angst des Herzens, das uns die furchtbaren Gebilde des Möglichen schon wie greifbare Wirklichkeit vor die Seele stellt? Es ist die entsetzliche Phantasie im Bunde mit der bleichen Furcht.

Goethe nennt im 'Faust' Furcht und Hoffnung die beiden 'gröſsten Menschenfeinde'. Der gemeinsame Begriff beider ist die Erwartung; so kann *ἐλπίς* bei den Griechen die Ahnung des Unheilvollen, die Furcht, wie auch die Sehnsucht nach Glück, die Hoffnung, bezeichnen. — Die Furcht ist wahrlich eine arge Menschenfeindin, denn sie lähmt die Thatkraft, sie schwächt das Selbstgefühl, versetzt in Unruhe, raubt den Mut, stört das Gelingen, sie macht feige. — Und die Hoffnung? Baut sie nicht auch trügerische Luftschlösser, verführt sie nicht zu süſsen, aber thatlosen, thörichten Träumen, deren Folgen nur namenlose Enttäuschung und Verbitterung sind? Raubt sie nicht die Besonnenheit, setzt sie nicht Unmögliches als möglich oder das zu Leistende schon als gethan, als mühelos errungen hin? — Was stachelt den Ehrgeizigen und Habsüchtigen? Ist es nicht das Wahngebilde der entsetzlichen Phantasie, die ihn mit Hoffnungen, mit leeren Schemen äfft, die ihn ohne Rast und Ruh, ohne Genuſs der Gegenwart, ohne Freude am Errungenen durch das Leben peitscht? Umstrahlt von Illusionen gaukelt auf der rollenden Kugel die trügerische Glücksgöttin vor dem Unglücklichen her, um ihn in den Abgrund zu locken. — Aber die Furcht kann auch eine Menschenfreundin sein, wenn sie auf kluger Erwägung möglicher Schwierigkeiten und Irrungen ruht, wenn sie zwischen Tollkühnheit und Feigheit die Mitte halten lehrt, wenn sie Gottesfurcht ist. — Und derselbe Goethe, der die Hoffnung als verführerische Feindin hinstellt, hat nicht minder recht, wenn er sie 'die ältere, gesetztere Schwester' der Phantasie und seine 'stille Freundin' nennt, ja, wenn er fleht: 'O daſs die erst mit dem Lichte des Lebens sich von mir wende, die edle Treiberin, Trösterin, Hoffnung!' Und fürwahr, wer möchte sie entbehren, sie, die da das Vertrauen belebt, den Mut schärft, die da den Schmerz lindert, die tröstet, vor Verzagen schützt, die Lebensflamme immer von neuem nährt und die Thatkraft entfacht? — Und was schafft der Furcht, was der Hoffnung ihre Bilder? Es ist die Phantasie mit ihren rosigen, mit ihren düsteren Farben. Sie macht das Ferne sichtbar. So gaukelt sie dem nach seinem Vater verlangenden Telemach schon die Heimkehr des Ersehnten vors innere Auge; *ὀσσεται ἐν φρεσίν*, d. h. im Geiste, mit dem Blicke der Phantasie sieht er den Odysseus landen

und die Freier vertreiben. Und will derselbe Homer uns das Heimweh des Verschlagenen anschaulich machen, so hebt er nicht nur hervor, er sehne sich, die Heimat wiederzusehen, sondern er wandelt den Gedanken in ein Phantasiebild, er möchte den Rauch sich erheben sehen aus den Dächern seiner Heimatinsel; mit diesem Bilde steigen die Umrisse des Gehöftes, des Hauses, die Linien der Berge und Ufer deutlich vor ihm auf; er glaubt sich daheim.

Die gröfsten Gaukler im Dienste der Phantasie, aber auch zugleich des Verstandes, des Scharfsinns, sind der Witz und die Ironie. Sie sind gutmütig und neckisch oder böswillig, frech und verletzend. Sie kuppeln die ungleichartigsten Vorstellungen aneinander, kombinieren die wundersamsten Gebilde, werfen aber auch oft helle Schlaglichter auf Dinge und Personen; sie verblüffen durch das Verkehrte, Sinnwidrige; sie reizen durch den Kontrast zum herzlichsten Lachen, aber auch durch die Bitterkeit zum heftigsten Zorn. Sie sind gefährliche Waffen, sowohl für den, auf den sie gerichtet sind, als auch für den, der sie führt.

Wie aber überhaupt eine hohe Geistesbeanlagung mit grofsen Rechten auch schwere Pflichten, ja tiefe Konflikte in sich schliefst, so ganz besonders die Phantasiebegabung. Goethe ist ein seltenes Beispiel von innerlich ausgeglichenen Gaben; er hegte ein Pandaimonion unsichtbarer Geister in Kopf und Herzen, und wie haben ihn seine unvergleichlichen Gaben beglückt, und wie hat er auch unter ihnen gelitten! Goethe war ein grofser Lebenskünstler, ein Weltweiser, und doch giebt es aufser dem 'Faust' und 'Werther' wohl kaum eine Dichtung, in der so viel eigenstes, schmerzlichstes Erleben steckt, als den 'Tasso', diese Tragödie der Phantasie und des überweichen Gemütes. Nur Selbst- und Welterkenntnis, nur Selbstüberwindung und Weltbezwingung schaffen wahres Glück; nur ein starkes Herz voll Menschen- und Weltliebe kann den Widerstreit von Idee und Wirklichkeit, den Kampf mit Enttäuschungen bestehen und verwinden. Aber all das fehlt dem Tasso. Er ist eine problematische, eine phantastische, eine tragische Natur. Wie sehr der Mensch sein gröfster Feind ist, welch ein Danaergeschenk eine grofse einseitige Phantasiebegabung, welches Leid neben allem inneren Reichtum ein empfindsames Herz in sich schliefst, wie der Lorbeer mehr ein Zeichen der Schmerzen ist als des Glücks, der Ruhm 'ein Sonnenstrahl, der sich in Thränen bricht': das lehrt uns der 'Tasso'. Tasso läfst sich hätscheln und hätschelt sein Herz selbst wie ein krankes Kind; er ist Gefühls- und Phantasiemensch und leidet daher unsäglich unter dem Widerstande der harten Wirklichkeit, die er nicht zu meistern im stande ist. Sein Genie wie sein Verderben liegt darin, dafs er ganz Empfindung, ganz Seele, Phantasie ist. Wohl hat er in der Einsamkeit sich vertieft, wohl sind ihm die Schwingen der dichterischen Kraft gewachsen, aber zugleich umgiebt ein solches Schwelgen in einsamem Selbstgenusse die Phantasie mit tausend Gefahren; hinter der Einsamkeit, in der Entfernung und Entfremdung von den Menschen lauern die Gespenster des Argwohns und des Mifstrauens gegen andere und gegen sich selbst, der Verzagtheit und Verzweiflung. Wen immer die Phantasie zwingt, durch die Erscheinungen hindurch

die Ideen des Ewigen und Schönen hindurchleuchten zu sehen, der verachtet zu leicht jene und büſst dies dadurch, daſs er ihr Opfer wird, daſs er in dem Lebenskampfe unterliegt. Das weiche Herz führt ihn zur Empfindlichkeit und Empfindsamkeit, zum Argwohn und zur Selbstüberschätzung. Wer nur ein Gemüts- und Phantasieleben führt, wer nur Illusionen und Wahnbilder sich schafft, der verliert den Boden der Wirklichkeit unter den Füſsen, der fällt von einer Enttäuschung, von einer Niederlage in die andere, der verzehrt sich selbst, der gelangt nie zu jenem inneren Gleichgewicht, auf dem des Menschen Heil beruht. Was nützt Geistesgröſse, wenn sie mit Willensschwäche, mit Kleinheit gegenüber den widerstreitenden Verhältnissen sich paart? Wie der Strom den Ertrinkenden, so reiſsen ihn diese dahin. Begeisterung darf nicht zur haltlosen Schwärmerei, zur Phantastik führen, sie muſs sich einen mit Besonnenheit. Kopf und Herz müssen gleichmäſsig ausgebildet sein, wo wahres Glück wohnen soll.

Doch wie selten ist dies! In der Welt triumphiert zumeist der nüchterne, superkluge Verstand; und die gar zu weichen, zu herzlichen, vertrauensseligen, von überströmendem Gefühle beseelten Naturen leiden und gehen unter als Märtyrer des Herzens und der Phantasie.

Aber so alt der Streit ist zwischen Verstand und Phantasie, er wird immer wieder von neuem zu schlichten sein. Und so groſs auch die Ausartungen und Verirrungen der Phantasie sein können, sie bleibt doch eine holde Fee, wenn man sie zügelt, wenn sie dem Menschen nicht ein Irrlicht, sondern eine wärmende Flamme ist, an der er die Begeisterung für alles Ideale entzündet. So mahnt Goethe: 'Begegnet ihr lieblich, Wie einer Geliebten! Laſst ihr die Würde Der Frauen im Haus! Und daſs die alte Schwiegermutter Weisheit Das zarte Seelchen ja nicht beleid'ge!' — Ja, was wäre die Welt, wenn wir sie nur mit den Augen des Verstandes anschauten? Sie wäre kalt, kahl, stumpf.

Gehe an einem Sommerabend, wenn die Sonne sich neigt, an die malerischen Ufer eines Flusses (z. B. der Mosel, des Rheins), und du siehst alles in wunderbaren Farben strahlen: die Höhen der Berge und die Wolken sind in rosigen Duft gebadet, das Thal selbst und die niederen Gründe der Berge liegen in gedämpftem Blau, ja Blauschwarz, und so auch der Hintergrund des Flusses, aber die Wellen spiegeln die Wolken und ziehen in rosigem Scheine dahin. Alles ist ein Bild voll Schönheit und Poesie. Und warum? Die Phantasie sieht in dem Bilde Frieden, und sie deutet das holde Schweigen dieser idyllischen Abendlandschaft als wunschloses Glück. — Und dann, eine halbe Stunde später, ist all der zauberische Duft zerflossen, die Wolken, die so goldig oder purpurn oder violett leuchteten, wandern dahin in stumpfem Grau, die Schatten breiten sich alles verwischend aus. Da ist es dir, als ob du von der Poesie heraus in die nüchterne Prosa geworfen seiest. — Was wir eben geistig deuten können, was unsere Phantasie anregt und belebt, so daſs sie in dem Rosenschimmer der Wolken ihren durchgeistigenden Duft wieder zu erkennen meint, daſs alles ihr zum Symbol des Seelischen, der Stimmung, des

Gemütes wird, das ist — poetisch. Die graue Einfachheit der Dinge ohne den Widerschein des Geistigen ist stumpf, ist prosaisch.

Es ist und bleibt die Hauptsache: die Phantasie beseelt und durchgeistigt die Aufsenwelt; sie wandelt die Dinge menschlich, d. h. seelisch um; das Schauen ist vom Beseelen unzertrennlich. Ohne Symbolik kommt kein inneres Bild zu stande.

In der Sphäre der Phantasie ist die Sonne nicht mehr — wie der Verstand uns lehrt — der Zentralkörper, um den sich die Erde dreht, nicht ein ungeheurer Feuerball, der zwanzig Millionen Meilen von uns entfernt ist, sondern hier ist sie die Lebenspenderin, mit der unser Fühlen und Handeln auf das innigste verbunden ist; hier küfst sie den Frühling wach und lockt Blatt- und Blumenschmuck hervor; hier weckt sie das Leben, wenn am Morgen ihr Feuer am Horizont hervorblickt; hier giefst sie Frieden über das Gefilde und die Geschöpfe, wenn sie am Abend ihren Lauf vollendet hat und unter den Himmelsrand hinabsinkt. Hier ist der Wald nicht blofs eine Anzahl verschiedener Bäume, sondern er ist ein Gottesdom, wohin das von Sorgen belastete Gemüt sich aus der tobenden Welt flüchten kann, und wo es in der seligen Waldeseinsamkeit die erquickende Stimme des Ewigen, in den Wipfeln Frieden rauschen hört.

Das Licht wird zum Symbol des Frohen, Guten, Schönen, das Dunkle zum Sinnbilde des Bösen, Schweren und Traurigen. Das Halbdunkel ist ahnungsvoll; nicht nur das Auge labt sich an der Dämmerung des Waldes, sondern die Seele senkt sich in unerforschte Tiefen der Ahnungen und verhüllten Gefühle, während das Licht wie ein Bewufstsein der Natur von sich selber, wie ein Denken ihrer eigenen Formen erscheint. Die Stimmung der Farben wird offener, heller und milder, je mehr sie gegen das Weifse zunehmen, und gedrängter, energischer, je mehr sie sich dem Schwarzen nähern. Die Luft erfreut durch das reine Lebensgefühl, das die lebendigen Wesen in ihrem allverbreiteten, erhaltenden und labenden Elemente geniefsen; im zartbewegten Laube flüstern die Winde, im Sturm ertönt ein Brüllen der Wut, ein Geheul der Verzweiflung. Das Feuer mit seinen flackernden Flammenzungen, mit dem beständigen Übergehen der Linien ineinander spiegelt eine Unruhe des Verzehrens, einen leidenschaftlichen Affekt wider. — Das Rauschen des Wassers weckt das Gefühl einer immer frischen Lebendigkeit; die Quelle weckt die geheimnisvolle und dankbare Empfindung eines aus der Tiefe gespendeten, erfrischenden Segens; der muntere Bach scheint sich in schäumender Lust zu überstürzen, der Flufs mit leisen Tritten durch die Ebene hinzuschleichen, der Strom im Vollgefühle der Kraft majestätisch dahinzuziehen. Der vom Walde eingeschlossene Teich, in welchem sich die Wolken des Himmels, das Licht der Sonne, die Schatten und Umrisse der Bäume spiegeln, hat uns etwas Heimliches, Trautes; und das hat nicht nur im unmittelbaren Eindrucke der Abgeschiedenheit, der feierlichen Stille, den weichen Linien im Wasserspiegel seinen Grund, sondern wir deuten die Spiegelung sogleich um in ein Sichselbstbeschauen der Natur; wir leihen ihr ein dämmerndes Selbstbewufstsein, das sich selbst geniefst; wir legen gleich-

sam, was träumerisch und ahnungsreich in unserer Seele lebt, hinein in die ruhige Wasserfläche mit ihren zarten Formen, mit dieser ineinander rinnenden und verschmelzenden Doppeltsetzung der Erscheinungen. Nicht anders beim Meer, das uns bald Anmut, Frieden, schmeichelnde Lockung, bald Kraft, Gröfse, Leidenschaft, List und Tücke, Groll und Wut zu atmen scheint, das uns bald durch Ewigkeitsgedanken über die enge Sphäre des Menschlichen erhebt, bald uns in abgrundtiefe Schwermut der Vergänglichkeit versenkt.

Mit den Augen der Phantasie gesehen ist der Tau ein glänzendes Geschmeide, der Schnee ein Leichentuch; das Gebirge ist nicht blofs eine Steinmasse, die sich über die Ebene erhebt, sondern der erhabene Zeuge gewaltiger Kräfte und Erdrevolutionen, gegen die das winzige Menschenkind ein Nichts ist. — Bei der Pflanze, diesem saugenden, von Leben strotzenden Wesen, haben wir den Eindruck des Atmens, des Strebens nach Selbsterhaltung; und wir leihen ihr eine Seele, sei es nun die schlummernde Kindesseele oder die aufstrebende des Mannes; in den Waldesriesen denken wir die Empfindungen des Greises hinein, der Jahrhunderte an sich vorübergehen sah. Und hören wir die Blätter rauschen oder erzittern, oder neigt sich im Winde die Blume, so erscheint uns diese äufsere Erscheinung als das Widerspiel eines inneren Vorganges — ein lieblicher Gedanke schaukelt ihr Köpfchen hin und her. Der eine Baum atmet Anmut, der andere Kraft, ein dritter Wehmut und Trauer. Das Laub giebt dem Baume seine Stimmung u. a. m.

Wie aber mit den einzelnen Naturformen, so steht es auch mit deren Gruppen, mit ganzen Landschaften. Sie wirken nur, wenn der Beschauer mit den Augen der Phantasie und des Gemütes sich in sie versenkt, wenn er selbst eine innere Welt von Gedanken und Empfindungen in sie hineinlegen kann, wenn er den elementaren Anregungen und Reizen, welche die Linien und Farben erzeugen, nachgehen und das Einzelne durch das Band der eigenen seelischen Stimmung verknüpfen kann, sei es nun im Einklange oder im Widerspruche. Nur wer Geist und Herz, nur wer Phantasie besitzt, versteht die Sprache der Natur. Dem erscheint sie als das, was sie in Wahrheit ist für den Menschen, als das grofse Geheimnis, dessen Schleier zu lüften zwar die Menschheit mit wachsendem Erfolge unternommen hat, das jedoch dem erschaffenen Geiste, der in ihr Innerstes eindringen will, ein ewiges Ignorabitis zuruft. Was aber der Wissenschaft, dem Verstande unmöglich ist, gelingt der Phantasie. Sie entsiegelt jenes ewige Rätsel, das in dem All schlummert; sie webt Menschengemüt und Natur in eins, so dafs ein Herz in ihr klopft, ein Geist aus ihr redet.

Die Phantasie durchgeistigt die Natur; sie versinnlicht ferner das Geistige. Wer will das Wesen der Seele selbst ergründen? Wir stehen vor einer Wellen schlagenden, in Gekräusel wallenden Meeresfläche, deren Tiefe unergründlich und dunkel ist; alle Bethätigungen des Geistes, ob 'vorstellen', 'fassen', 'begreifen' u. s. w. können wir nur metaphorisch, d. i. durch Übertragung aus dem Sinnenleben deuten; die Phantasie ist darin allezeit rege gewesen; ich

erinnere an das Gespann mit den beiden ungleichen Pferden im Phädrus des Platon, an die beiden Uhren bei Leibniz, an die 'Seelenvermögen' der Wolffschen Schule, an die 'Seelensubstanz', an die Herbartsche 'Schwelle' und 'Klemme' und 'Verwachsung' der Vorstellungen u. a. m. Die Phantasie umkleidet alles Unkörperliche mit dem Schein des Faſsbaren, Anschaulichen. Selbst die Träume, so wesenlos (ἀμενηνά) sie sind, auch bei Homer (Od. XIX, 560), sie schweben doch als Schatten-, als Dunstgestalten durch die Pforten, und wie diese geartet, ob aus Horn oder Elfenbein, gehen sie in Erfüllung oder nicht.

Ja, die Phantasie selbst, dies rätselvolle Vermögen der Seele, wird vor ihren eigenen Richterstuhl gerufen; in Tiecks 'Phantasus' wird sie — in wenig passender Tropik — zu einem wunderlichen, grämlichen, kindischen oder launigen und launischen Alten, über den die Vernunft am Tage Wache hält; in der Nacht aber, wo die Vernunft zu Bett gebracht ist, stehen Schlummer und Schlaf aus ihrem Winkel auf, und der Schlaf schleicht zum Alten, den Pflicht, Verstand und Vernunft bisher gefesselt haben, löst ihn, und jener schüttelt sich vor Freude, breitet den weiten Mantel aus, und aus seinen Falten entgleiten die wundersamsten Sachen der Traumwelt. — Bei Rückert heiſst es:

Phantasie, das ungeheure Riesenweib, Saſs zu Berg,
Hatte neben sich zum Zeitvertreib Witz, den Zwerg —
Der Verstand Seitwärts stand,
Ein proportionierter Mann,
Sah das tolle Spiel mit an.

Im Geiste der Alten, denen die Harmonie zwischen der Idee und der Gestalt das höchste war, schuf Goethe das köstliche Gedicht 'Meine Göttin'. 'Welcher Unsterblichen Soll der höchste Preis sein? Mit niemand streit' ich, Aber ich geb' ihn Der ewig beweglichen, Immer neuen, Seltsamen Tochter Jovis, Seinem Schoſskinde, der Phantasie.'

Wie die Kräfte der Seele gestaltet die Phantasie alle abstrakten Begriffe zu anschaulichen Wesen um, ob den Schnitter Tod, ob Frau Sorge, ob den Geier Schmerz, das süſse Kind, die Hoffnung, die alte Vettel Zeit, die Vagantin mit dem Wackelköpfchen, ob die rote Rose Leidenschaft, des Glückes emporhebende Flügel, ob Frau Sehnsucht mit den groſsen verträumten Augen, ob den Genius unter dem Bilde des Stromes u. ä. m.

Aber die Phantasie wandelt auch im Innern Erlebtes, Anschauungen, Empfindungen, Ideen in sinnliche Form, in Marmor, in Farben, in Worte, in Töne um: ihr ureigenstes Reich ist die Kunst. Da wird das Sinnliche durchgeistigt, das Sinnliche versinnlicht, das Geistige vergeistigt. Alle Kunst ist symbolisch, metaphorisch, eben eine Geburt der Phantasie, welche Äuſseres und Inneres, Natur und Geist in eins verwebt; denn Kunst ist durch die Seele, durch eine Persönlichkeit hindurchgegangene, von ihr durchsättigte Natur. Anschaulichkeit soll sich mit Innerlichkeit durchdringen; ein Bild soll vor das innere Auge gestellt werden, und unser Herz, unser Geist, unsere Phantasie muſs angeregt, erwärmt, erhoben oder erschüttert werden. Nur dann haben wir wahre Kunst.

Die künstlerische Phantasie ist es vor allem (und der ist zu bedauern, in dem nicht auch etwas vom Künstler lebt, der nur Verstand sein will), die Phantasie ist es, die, wie es im 'Wallenstein' heifst, 'um die gemeine Deutlichkeit der Dinge den goldenen Duft der Morgenröte webt'. Es ist der 'Morgenduft' in der Goethischen 'Zueignung', d. h. die Jugendfrische, die verklärende Macht der Phantasie, die sich mit 'Sonnenklarheit' des Wirklichen, mit dem Klar- und Weitblick des in die Welt schauenden Genies vereinen soll. Wahrer Lebensgehalt, in den reinen Äther der Schönheit, der Idee erhoben, das ist Kunst; 'das Leben, gefafst in Reinheit und gehalten im Zauber der Sprache': das ist Poesie. So empfing Goethe

'Aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit
Der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit.'

Die 'Wahrheit' hält den 'reinsten Schleier' in Händen; sie reicht ihn dem Dichter; er braucht ihn gleichsam nur in die Luft zu werfen — wie Leukothea über den Odysseus —, und er fühlt sich über alle Bedrängnis des Lebens erhoben. Und diese göttliche Zauberkraft birgt in sich die Phantasie, die befreiende, beseligende, die das Unebene ebnet, das Rauhe glättet, die Schwüle des Herzens bannt wie ein säuselnder Abendwind mit seiner linden Kühle und mit Blumen- und Würzgeruch den Besänftigten umhaucht.

Es schweigt das Wehen banger Erdgefühle,
Zum Wolkenbette wandelt sich die Gruft,
Besänftiget wird jede Lebenswelle,
Der Tag wird lieblich, und die Nacht wird helle.

Das ist die erlösende und beglückende Wirkung der künstlerischen Phantasie, wie sie uns entgegenstrahlt aus den Meisterwerken der grofsen Künstler aller Zeiten; mag sie in Worten oder Tönen zu uns reden, mag sie die stumme Sprache des Steines und der Farbe wählen, mag sie heiter gestimmt mit blühenden Farben des alles Unebene ausgleichenden Humors und des kecken Witzes zeichnen und aus den Blüten des Daseins den Stoff zu ihren Gebilden ziehen, oder mag sie düster und schwerblütig die Romantik des Sturmes oder der Nebel oder der Eisgebirge, mag sie Abgründe suchen, Schrecknisse im Menschenleben; sie ist reich an Mannigfaltigkeit, launisch in ihrem Wechsel, ewig fesselnd, ewig berückend.

'Sie mag rosenbekränzt Mit dem Lilienstengel Blumenthäler betreten, Sommervögeln gebieten Und leichtnährenden Tau Mit Bienenlippen Von Blüten saugen; Oder sie mag Mit fliegendem Haar Und düsterm Blicke Im Winde sausen Um Felsenwände Und tausendfarbig, Wie Morgen und Abend, Immer wechselnd, Wie Mondesblicke, Den Sterblichen scheinen.'

Und dies tritt nicht nur in den Äufserungen der Phantasie bei den einzelnen Künstlern (man denke an Shakespeare, an Goethe, an Beethoven), sondern auch bei den mannigfachen und so überaus charakteristischen Unterschieden der Kulturvölker hervor; man denke an die kolossalen und grotesken Ausgeburten der ägyptischen und indischen Kunst, an die gottbeseelte, in die Weite schwei-

fende Phantasie der Hebräer, an den plastischen Sinn der Hellenen, oder man vergleiche germanische und romanische und slavische Art zu denken, zu empfinden, zu gestalten. Die Kunst ist immer im Geiste des Menschen umgeschmolzene Wirklichkeit, und ihre Prägstätte ist die Phantasie, diese unerschöpfliche Bildnerin.

Der Künstler vermählt Seele mit Stoff, er breitet Geist über die Materie; er fühlt sich ein in die Dinge und Verhältnisse der Welt, die er gestaltet; er lebt sich hinein in die Geschöpfe seiner Phantasie und stellt sie hin wie ein schaffender Gott, auf dafs sie zeugen von seiner Kraft, von seinem Genius, seiner Weltliebe, seinem alle Gegensätze in Harmonie lösenden Humor. Aber nicht nur der Künstler bedarf der Gestaltungskraft; auch das Geniefsen der Kunst setzt ein inneres Bilden, ein Nachschaffen voraus, wenn es in die Tiefe dringen, nicht an der Oberfläche des sinnlichen Eindrucks haften bleiben will. Das Schöne giebt es ja doch nur in der Seele, in der Phantasie des Menschen; daher ruht der Genufs des Schönen auf dem Zusammenrinnen des Innern, d. h. der Stimmungen, Ahnungen, Empfindungen, und des Äufseren, das uns der Künstler vor Auge oder Ohr gestellt hat. Mitklingen mufs unser Herz, mitschwingen müssen seine Saiten, wenn uns ein Kunstwerk packen soll, wenn ein harmonischer Eindruck zu stande kommen soll. Und wie lebhaft weifs der wahre Poet, der grofse Dramatiker oder Lyriker, wie lebhaft der musikalische Genius die Einbildungskraft zu wecken! Unser ganzes Innere erzittert, und zugleich tauchen auf und schweben dahin luftige, wundersame Gestalten; oder wir glauben die Vorgänge der Tragödie mitzuerleben, wir versenken uns ganz in den gewaltigen Helden, sind fortgerissen von der Gröfse seines Wollens, und fällt er, so ist es uns, als würde uns selbst der Dolch ins Herz gestofsen. Es ist die Phantasie, die ein Echo aller Gefühlstöne in unserm Innern weckt.

Die Phantasie ist das innere Auge der Seele; es sieht tiefer als das leibliche; es sieht Zusammenhänge, wo sonst nur lose Teile erscheinen; es ist etwas Ahnungsreiches, Deutungsfähiges, Schöpferisches in ihr. Was an Bildstoff die Anschauung, was auch die Erkenntnis darbietet, das überschaut das Auge der Phantasie mit raschem Blick, Lücken ausfüllend. Wie der plastische Künstler schon in dem Marmorblock die zu bildende Gestalt ahnt, wie er sie im Geiste sieht: nicht tot, sondern lebendig, als ob die Stirne, als ob das Auge, der Mund sich herausarbeiteten aus der Fläche, die Brust sich wölbte, die Glieder sich reckten, das Leben pulsierte, so steht auch vor dem genialen Staatsmann schon das Gebäude seiner Thaten, vor dem genialen Erfinder und Forscher das Gebäude seiner Gedanken fertig da, ehe er alle einzelnen Steine hat zusammentragen können.

So ist der Phantasie auch ein dem Schaffen vorauseilendes Ahnungsvermögen eigen. Jede Hypothese ist gleichsam die Vorwegnahme, das Bild einer streng wissenschaftlichen Lösung des Problems. So sagt Goethe in den Sprüchen: 'Der denkende Mensch hat die wunderliche Eigenschaft, dafs er an die Stelle, wo das unaufgelöste Problem liegt, gerne ein Phantasiebild hinfabelt,

das er nicht los werden kann, wenn das Problem auch aufgelöst und die Wahrheit am Tage ist.'

Da unser Denken an die Anschauung gebunden ist, 'Begriffe ohne Anschauungen leer' sind, diese aber durch die Sinne und die Phantasie zu Bildern umgeformt werden, da ferner die Sprache durchaus metaphorisch, d. h. jedes Wort nicht nur ein Symbol des Gedankens ist, sondern auch die ursprünglichsten Wurzeln als den letzten Begriffsinhalt menschliche Thätigkeit in sich schliefsen, so kann auch das wissenschaftliche Denken weder der Macht der Analogie, der Übertragung von einer Sphäre auf die andere, noch der Einbildungskraft überhaupt entraten. Diese macht sich das reiche Wissen unterthan und formt es zu wissenschaftlichen Theorien, zu philosophischen Systemen. Selbst dem strengen Logiker, dem scharfen Denker mischt sie in sein so sorgsam gefügtes System ihre Farben hinein; er wähnt, nur der Gedanke leite ihn, alles Bildliche bleibe ihm fern; aber wie auf Anschauung alles Vorstellen beruht, so kann auch kein System so abstrakt sein, dafs es nicht Anschauung, nicht Bild, nicht Gleichnis darböte. So lehrt die Geschichte der Philosophie die Macht der metaphorischen Phantasie.[1]) 'Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis', aber noch mehr ist nur im Bilde, im Gleichnis uns fafsbar: das Unvergängliche, das Übersinnliche. So hat ein philosophisches System das andere, eine Metaphysik die andere abgelöst, indem der Nachfolger dem Vorgänger Phantasiebilder nachwies, sei es nun Aristoteles den Platonischen Ideen, sei es der Kritizismus eines Locke, Hume, Kant dem Dogmatismus gegenüber, sei es, dafs man den metaphorischen Gehalt in den Begriffen der Substanz bei Cartesius und Spinoza, der Leibnizschen Monade, des Kantischen 'Dinges an sich', des materialistischen 'Atoms', des Schopenhauerschen 'Willens' oder des 'Grofsen Unbekannten', des 'Unbewufsten' bei v. Hartmann erkannte; doch die philosophische Phantastik hat in dem kranken Hirn des trotz alledem genialen und sprachgewaltigen, aber mehr als Poet und Prophet denn als Denker mächtigen Nietzsche ihren Höhepunkt erreicht; sein System ist ein 'soziologischer Roman', an dem nicht nur moralische Brutalität, sondern auch eine üppig wuchernde, glühende Phantasie gearbeitet hat.

Die grandiosesten Gedankendichtungen — ich meine vor allem die Systeme eines Platon in der alten, eines Hegel in der neueren Zeit — zeigen nicht minder als die Religionssysteme, dafs das Höchste, was der Mensch denken und empfinden kann, sich kleiden mufs in die Form menschlicher Einbildungskraft, dafs Poesie und Philosophie das gemeinsame Band in der Phantasie besitzen, d. i. in der Verkörperung des Geistigen und in der Vergeistigung des Sinnlichen. Wo die Logik ihre Grenze findet, da fördern die Phantasie und der Wille und der Affekt die göttlichen Intuitionen zu Tage; wo die physikalische Erklärung der Welt die Schranke des Ignorabimus erreicht, da setzt das ethisch-religiöse Moment ein und fordert Ideen, Ideale und baut über der realen

[1]) Vgl. das 6. Kap. der 'Philosophie des Metaphorischen': 'Das Metaphorische in der Philosophie.'



eine ideale Welt auf. Wir erkennen diese nur im Abbilde, im Gleichnis — *βλέπομεν δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι* — aber das Abbild weist auf das Urbild, in dem Vergänglichen erblicken wir den Schein des Ewigen; Phantasie und Gemüt lassen, was der Verstand nicht ergründet, ahnen sub specie aeternitatis.

Wie Faust in der Morgenfrühe die Bergesriesen im Sonnenglanze erglühen sieht und jubelt: 'Sie tritt hervor!', da — getroffen von der Fülle und Kraft des Lichtes — klagt er: 'Leider schon geblendet, Kehr' ich mich weg, vom Augenschmerz durchdrungen.'

Er deutet dies symbolisch, und so will er sich bescheiden mit dem Umschleierten, Verhüllten, wie es unser Erdenleben bietet:

Der Wassersturz, das Felsenriff durchbrausend,
Ihn schau' ich an mit wachsendem Entzücken.
Von Sturz zu Sturzen wälzt er jetzt in tausend,
Dann abertausend Strömen sich ergiefsend,
Hoch in die Lüfte Schaum an Schäume sausend.
Allein wie herrlich, diesem Sturm entspriefsend,
Wölbt sich des bunten Bogens Wechsel-Dauer,
Bald rein gezeichnet, bald in Luft zerfliefsend,
Umher verbreitend duftig kühle Schauer!
Der spiegelt ab das menschliche Bestreben.
Ihm sinne nach, und du begreifst genauer:
Am farbigen Abglanz haben wir das Leben.

MATERIALIEN ZU EINER REPETITION ÜBER AFRIKA

Von Rudolf Hanncke

Würde Ulrich von Hutten noch einmal auf die Erde zurückkehren und den Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts erleben, so könnte er mit vollster Überzeugung seinen Ruf wiederholen: O Jahrhundert, es ist eine Lust, in dir zu leben! Denn ebenso wie beim Anfang des sechzehnten Säkulums macht sich der Anbruch eines neuen Kulturzeitalters mit bedeutend erweitertem Horizonte in unseren Tagen geltend. Wir entdecken zwar nicht neue Erdteile und Seewege wie ein Kolumbus und Vasko de Gama, aber es haben die geographisch-merkantilen Riesenprojekte unserer Zeit und die Voraussicht ihrer zukünftigen Wirkung entschieden etwas Analoges mit den geographischen Thaten Europas um das Jahr 1500. Schon naht sich der Riesenbau der sibirischen Eisenbahn seiner Vollendung, Nordamerika ist von Schienensträngen durchquert, und ihnen ganz ebenbürtig oder vielleicht noch staunenswerter beschäftigt ein neues kolossales Eisenbahnprojekt die Aufmerksamkeit Europas, nämlich die Kap-Kairobahn zur Durchmessung des gesamten Afrikas von Nord nach Süd. Ähnlich wie die angeblichen Kanäle des Mars durchschneiden die Schienen dieser Riesenbahnen ganze Kontinente, und wenn diese Bauten vollendet sind, wird die moderne Menschheit auf die bautechnischen Groſsthaten des Altertums mit ihrer mühsamen Zusammenfügung von Steinmassen wie auf die Arbeiten von Pygmäengeschlechtern stolz herabsehen können. Das, was dem neuen Eisenbahnprojekte noch das besonders Interessante verschafft, ist die Richtung der Baulinie. Zum erstenmale ist ein solches Riesenprojekt geplant in der Richtung des Längengrades, durch 70 Breitengrade hindurch und quer über den Äquator. Wer sich in Kairo auf die Bahn setzt, sieht nachts am Sternenhimmel den groſsen Bären funkeln, und wenn er endlich in der Kapstadt anlangt, strahlt ihm das Kreuz des Südens in mächtigem Glanze entgegen. Desgleichen kann er die schon von Herodot bei Erwähnung der Umschiffung Afrikas durch die Phönicier ausgesprochene Verwunderung teilen, daſs während der Reise die Sonne ihre gewohnte Bahn zu verlassen scheint; in Nordafrika beschrieb sie südlich ihren Tagesbogen, in Südafrika dagegen nördlich. Überhaupt kommt der Reisende in Afrika aus den Rätseln und der Verwunderung gar nicht heraus. Flüsse, Temperatur, Regenzeit, Flora und Fauna bieten so viel Staunenswertes und Unerklärliches, daſs noch heute der Zuruf der alten Römer gelten kann: Quid novi ex Africa? Der ganze Erdteil macht den Eindruck des Ungeschlachten, wozu auch hauptsächlich die geringe Zugänglichkeit der Küste beiträgt. Schon Sallust spricht von

dem 'ungestümen, hafenlosen' Meer um Afrika herum, an der Westseite der Sahara treibt der Passat den Flugsand in das Meer, so daſs man hier wie bei dem dänischen Skagen von einem Grab der Schiffer sprechen möchte; an der Küste von Guinea tobt eine unbändige Brandung, und das rote Meer ist westwärts eingesäumt durch gefährliche Korallenriffe. — Die Flüsse haben ferner meist die fatale Eigentümlichkeit der Wasserfälle und Stromschnellen, und gröſstenteils stellen sich die Fälle nahe der Fluſsmündung ein; denn Afrika erscheint mit seinem Hochlandspanzer wie eine riesige Schildkröte; vom Hochlande herab ergieſst sich der Strom in Fällen zum Rande und ist also für die Schiffahrt unbrauchbar geworden. Zudem war man bis vor kurzem über Ursprung und Lauf der Flüsse völlig im Unklaren. Nicht allein der Nil erschien als sphinxartig, so daſs das Caput Nili quaerere geradezu die Bedeutung bekam, sich den Kopf mit unergründlichen Dingen zermartern, sondern auch der Niger galt als der 'Fluſs der Rätsel'. Der Gegensatz der trockenen und der Regenzeit trug viel zur Verwirrung bei. Bald erschienen Fluſsverbindungen, die später nicht mehr vorhanden waren, und man war im Ungewissen, ob num wirklich der Benue zum Tschadsee abflieſse, ob Zambese und Kongo eine Bifurkation hätten und Schari und weiſser Nil in Zusammenhang stünden. — Staunenswert waren die Temperaturexzesse. Bei Murzuk, dem 'Glutofen', war das Wärmemaximum vorhanden, man fand also das Wortspiel für Afrika ἄνευ φρίκης (ohne Frostschauer) sehr glaubhaft — und doch war wieder in den Nächten die Abkühlung so stark, daſs man diese Nächte als den 'Winter der Tropen' bezeichnen konnte. Drei Viertel des Erdteils lagen in der Tropenzone, und dabei der Mangel an Wasser. Allerdings mutmaſst man ja richtig in der Wüste das 'Meer unter der Erde', also das Quellwasser, und die Franzosen sprechen es ganz deutlich aus, daſs man Afrika mit dem Bohrer erobern müsse. Das hervorsprudelnde Naſs erscheine den verschmachtenden Negerstämmen als überzeugendste Kulturthat, und der Tuareg, der in seinen blauen Shawl sein Antlitz vergräbt, damit doch nur nicht die Feuchtigkeit des Atems entweiche, schone das liquid gold, das Wasser, wie eine Zaubergabe und reinige sich nur mit Sand.

Denken wir nun, das Riesenprojekt des Cecil Rhodes, also die groſse Transversalbahn von Kairo bis zum Kap, wäre bereits vollendet, — wirklich macht sich ja der energische Engländer anheischig, die Bahn in fünf Jahren herzustellen[1]) — und fahren auf dieser Zukunftsbahn von Norden nach Süden, um so die geographischen Eigentümlichkeiten des schwarzen Erdteils in konkretester Weise kennen zu lernen!

In Kairo, 'der Perle des Orients', wird gerade das Fest der Schleusenöffnung gefeiert. Um die Mitte des August ist der Nil bei seiner jährlichen Überschwemmung so hoch gestiegen, daſs die Schleuse des groſsen Kanals durchstochen werden kann. Es ist das ein für Ägypten hochbedeutsames Fest;

[1]) Die Neger sollen sich recht untüchtig und ungeschickt als Arbeiter anstellen. Alles tragen sie auf dem Kopfe, selbst die Karre, wenn sie sie entleert haben und zurückkehren.



Denn bekanntlich sind ja Ägypten und Nubien eigentlich Wüsten mit Oasenstellen, d. h. sie fallen in die Region des grofsen regenarmen Wüstengürtels, der sich vom atlantischen Rande der Sahara über Arabien, Innerpersien bis zur Gobi hinzieht. Diese Lande entbehren also fast gänzlich den wohlthätigen Regen, und Kairo selbst, mehr aber noch Suez machen sich in der Bauart ihrer Häuser diese klimatische Eigentümlichkeit zu nutze. Denn da man darauf rechnen kann, dafs es z. B. in Suez im Jahre durchschnittlich nur eine Viertelstunde regnet, hat man die Häuser aufs schlechteste aus ungebrannten Steinen zusammengefügt, und bei tagelang anhaltendem Regenwetter müfsten ganze Dörfer und Städte in sich zusammenstürzen. Die einzige Rettung für das ägyptische Nilthal, dem Wüstenelend zu entrinnen, liegt also darin, dafs 'Vater Nil' durch seine Überschwemmung die staubigen Lande erquickt und fruchtbar macht. Wenn die tropischen Regengüsse den oberen Nil erfüllen, beginnt in Ägypten das Wasser des Stromes zu schwellen, Mitte August aber ist der kritische Augenblick gekommen, wo man ersieht, ob der Strom hinlänglich gestiegen ist, um die Inundation zu ermöglichen. Die Munadis[1]) eilen in den Kanal, vieltausendstimmiger Jubel erfüllt die Luft, und endlich sind die letzten Spatenstiche geschehen, der Strom stürzt brausend durch die Schleusen. — Eine Eisenbahnfahrt durch Ägypten um diese Zeit läfst das ganze Land als einen grofsen See erscheinen, wenig später beginnt dann die dem zweiten Gleichnis des bilderreichen Arabers entsprechende Erscheinung, wo die Gegend wie ein lachender Garten aussieht, um zuletzt wieder den trostlosen Charakter der Wüste anzunehmen. In der Zeit der üppigen Vegetation macht Ägypten, da vorher das befruchtende Nafs überall durch Kanäle und Sakien (Schöpfräder) hingeleitet ist, einen gesegneten Eindruck. Getreide- und Baumwollenfelder reifen der Ernte entgegen, und Sykomoren und Datteln bilden die charakteristischen Bäume. Die Behausungen der Fellachen sind zahlreich umhergestreut, und es ist unglaublich, wie kümmerlich der durch harte Steuern gedrückte Fellah leben mufs, — heifst es doch, 'die Taube wohnt in Ägypten besser als der Mensch'. Dabei hat das Land eine Volksdichtigkeit, wie sie selten beobachtet wird. Auf einem Raume so grofs etwa wie Pommern leben gegen 7 Millionen Menschen. Sonst ist das ägyptische Wüstenklima nicht ungesund, und gerade Brustkranke finden hier Genesung. Der feine Staub in der Luft erzeugt allerdings anderseits die berüchtigten ägyptischen Augenkrankheiten.

Bei Assuan erreicht der Bahnzug die Landesgrenze. Hier sind die Stromschnellen, die jetzt durch grofsartige Strombettregulierungen beseitigt werden sollen, und wir betreten, indem wir stromaufwärts fahren, das zweite Stufenland des Nil, Nubien.

Hier tritt der Charakter der Wüste viel augenfälliger zu Tage. Es fehlen die einengenden Gebirgszüge, die Ägypten das Ansehen eines Sarges geben, ihm aber auch zugleich die segenspendende Überschwemmung ermöglichen; das Land ist breiter gelagert und liegt schon südlich vom Wendekreise. Die Hitze

[1]) 'Nilausrufer'.

ist daher der Art grofs, dafs man Eier im glühenden Sande kochen kann. Die Bahn hat die Umwege der S-artigen Schleifen des Flusses abgekürzt und sucht in gerader Richtung Berber zu erreichen, von wo ein Schienenstrang nach Suakin am roten Meere projektiert ist. Hier in diesen Strichen hat der Islam die letzten verzweifelten Anstrengungen gemacht, um seine Vorherrschaft über die Neger dem Christentum gegenüber zu behaupten, und zweimal haben die Engländer mit den ägyptischen Truppen schwere Kämpfe gegen die Scharen des Mahdi bestehen müssen, unter Gordon und zuletzt unter Lord Kitchener. Während im westlichen Sudan die Fulbe oder Fellata mit Energie und Erfolg den Islam unter die ackerbautreibenden Neger getragen und überall Despotien aufgerichtet haben, ist hier im Osten der Mahdi erstanden, der gestützt auf die angebliche Prophezeiung Muhameds, dafs im dreizehnten Jahrhundert der muhamedanischen Zeitrechnung ein Mahdi erscheinen und den Islam wieder beleben werde, wirklich im Jahre 1300 oder 1882 der christlichen Ära unter fanatischen Verheifsungen für die Kämpfer des Propheten 'den Engel des schwarzen Todes', das Banner des Halbmondes[1]), unheimlich flattern liefs. Östlich von diesen blutgetränkten Gefilden liegt die afrikanische Schweiz, das Alpenland Abessinien mit seiner semitischen, christlichen Bevölkerung. Es sind hier ebenso wie in Armenien Urformen eines monophysitischen Christentums vorhanden, und leider haben die modernen Missionsbestrebungen der europäischen christlichen Völker von diesen versteinerten Kirchengemeinschaften in Afrika keine Unterstützung zu erwarten. Der 'Löwe vom Stamme Juda', wie sich der äthiopische Kaiser nennt, betrachtet im Gegenteil occidentalisches Christentum mit dem gröfsten Mifstrauen.

Von Berber an schliefst sich die Bahn wieder enger an den Nil und überschreitet den Atbara in grofsartigem Brückenbau. Wenn die Sprengungen bei Assuan vollendet sind, so ist der Nil weithin aufwärts für Dampfschiffe zugänglich. Er ähnelt darin unserer Donau, die von Donauwörth an von Dampfschiffen befahren wird, und die ebenfalls in dem jetzt regulierten Pafs von Orsova ihre Stromenge hatte. Allerdings hat die Nilfahrt ein erhebliches Hindernis zu überwinden, wie sie die Donau in unseren gemäfsigten Klimastrichen nicht kennt. Das ist die verfilzte metertiefe Pflanzenbarre des Sszedd, die bei der jahrelangen Vernachlässigung zu einem recht bösen Hindernis der Dampfschiffahrt sich ausgewachsen hat. Jedenfalls hat der Neger hier auf dem Flusse doch schon längst den Zeugen und Träger unserer abendländischen Kultur, den gehorsamen Boten des allmächtigen 'Königs Dampf' bewundern können, eben das Dampfschiff, und ebenso werden Niger und Benue und sogar der Kongo zwischen Stanley- und Livingstonefällen von den Rädern unserer europäischen Dampfschiffe durchfurcht; auf letzterem sollen schon vierzig dieser modernsten Leviathane verkehren.

Bei Chartum vereinigen sich der weifse und der blaue Nil. Chartum, in dessen Nähe sich Omdurma, wohlbekannt aus der Geschichte des Mahdi, be-

[1]) Die grofse schwarze Fahne des Mahdi.

findet, ist zur Zeit des ersten Aufstandes zerstört worden. Etwas oberhalb am Nil liegt Faschoda, bis zu dem die Franzosen von Westen her vorgedrungen waren, und noch weiter aufwärts ist Redjaf nennenswert, wo die Kongoleute den Nil zu erreichen suchen. Denn der 'heilige Strom' ist hier, wie das Meer im hanseatischen Mittelalter, der heifsersehnte Zielpunkt der Europäer, seine riesige Handelsstrafse erscheint als Inbegriff verheifsungsvollster Zukunftsträume. Während aber England dem Kongostaat gegenüber ein Auge zudrückt, das Vordringen stillschweigend geschehen läfst, ist es bei Frankreich voll wachsamen Argwohns gewesen, und Faschoda hat den Anlafs zu sehr gereizten diplomatischen Erörterungen gegeben. — Der eine Quellarm des Nil wird also der weifse genannt wegen des milchigen Wassers, und ostwärts ergiefst sich in ihn der von Abessinien herabströmende blaue Nil mit schlammreicher grüner Farbe. Über Sennaar und Fasogel leitet uns dieser letztere Flufs in das Gebiet einer ganz anderen Flora und Fauna. Bisher bildeten Dattelpalme und Kamel die charakteristischen Typen der Landschaft, jetzt kommen wir in den Tropengürtel, wo die riesigen Adansonien und die echt afrikanischen Erscheinungsformen der Pachydermen sich als Vertreter der durchwanderten Gebiete darbieten. Die Adansonien oder Affenbrotbäume, Baobabs, gehören zu den kolossalsten Pflanzen, man nennt sie den Elefanten unter den Gewächsen und kann dies malvenartige Pflanzengebilde ebenso wie die Mammutbäume in Kalifornien und die 300 m langen Algen der Oceane unter die Zeugen einer staunenswerten Schaffenskraft vegetativer Natur rechnen. Man mifst den Umfang der Baobabs bis zu 24 m, den Durchmesser der kurzen Stämme bis zu 8 m und hat an einzelnen Exemplaren 5—6000 Jahresringe aufgefunden. — Dort wo sich die hamitischen Bewohner mit den eigentlichen Negerstämmen, zuerst den Haussanegern und weiter südlich den Bantus berühren, begegnen uns auch schon Sterkulien, die kakaobaumähnlichen Kola- oder Gurunufsgewächse, die den 'Kaffee von Sudan' liefern. Die Kolanüsse zeichnen sich durch ihren starken Gehalt an Koffein aus (sie übertreffen darin den stärksten Javakaffee), und dienen den Negern als unentbehrliches Anregungsmittel, das sie z. B. wach erhält, wenn sie ihre nächtlichen Orgien feiern. Wie unser Wegerich den Indianern als 'Fufs des weifsen Mannes' gilt und westwärts den Europäer als Kulturpionier begleitet, so ist die Kolanufs überall da zu finden, wo Neger wohnen, also auch in Brasilien. Sie bildete in Innerafrika einen wichtigen Handelsartikel und wurde buchstäblich mit Gold (Sudan war vor Entdeckung der südamerikanischen Goldländer der ergiebigste Fundort) aufgewogen. — Zu erwähnen ist ferner die Negerhirse oder Durra, das afrikanische Hauptgetreide. Der träge Neger baute bisher so unzulänglich das Getreide, dafs Afrika, obschon es 57mal so volkreich ist wie Australien, dem Welthandel nicht so viel Ware bietet wie dieser meist dürre Erdteil. — Den Riesen des Pflanzenwuchses entsprechen die Vertreter der Fauna. Schon quantitativ mufs diese Fauna imponieren, denn Afrika ist der säugerreichste Erdteil, aber auch die Qualität der einzelnen Arten erfüllt uns mit staunender Verwunderung über dies seltsame Spiel einer strotzend fruchtbaren Naturkraft.

Elefanten, Rhinocerosse und Nilpferde ragen durch ihre Kolossalität hervor, Krokodile, Giraffen, Riesenschlangen, Löwen und Straufse dienen weiter dazu, das Tiergewimmel des tropischen Afrika recht buntscheckig zu machen, und dazu kommen dann in den westafrikanischen Urwäldern die seltsamen Vertreter der Affenwelt, der Schimpanse und der Gorilla. — Nur ein zur Nahrung so notwendiges Mineral hat die Natur diesem östlichen Afrika versagt, nämlich das Salz, und so bildet hier das Salz der Wüste Sahara die übliche Tauschware. In Abessinien ersetzen Steinsalzstäbe das nötige Courantgeld und erinnern in der unmittelbar verwertbaren Nützlichkeit an die ursprüngliche Form und Bedeutung des griechischen obolos und des römischen as (Bratspiefs und Stangen, also Stäbe von Metall, die zerteilt werden konnten).[1]

Die Bahn soll den Nil aufwärts begleiten und befindet sich bei Lado, von wo der Nil schiffbar wird, in echt tropischem Sumpfland, 'das zur Zeit der Überschwemmung meilenweit mit Wasser bedeckt ist.' Hier wohnen zwischen Nil und Kongo die hochentwickelten Niam-Niam und Mongbuttus, die aber trotz ihrer Intelligenz und manuellen Geschicklichkeit Menschenfresser sind und in dem Glauben stehen, sich durch die entsetzliche Mahlzeit die Kraft der gefallenen Feinde anzueignen. — Bald ist der Äquator erreicht, und südostwärts liegt der Wunderberg des Kilimandscharo. Der Rübezahlberg (oder Berg = kilima des Dämons der Kälte) steigt kegelartig empor und ragt mit seinem Schneehaupte Kibo bis zu einer Höhe von 6000 m. Anschaulich schildert uns Dr. Hans Meyer — der den Gipfel bestiegen hat — die Eindrücke, wenn man nach Durchwanderung der Steppen der Njikawüste zuerst den Bergriesen wahrnimmt. 'Unten die Glut des Äquators und tropisches Leben, neben uns der nackte Neger und vor uns Palmenhaine am Rande des Tawetawaldes; dort oben die Eisluft der Pole, die überirdische Ruhe einer gewaltigen Hochgebirgsnatur, ewiger Schnee auf erloschenen Vulkanen!' Hier kann man recht erkennen, welche Fülle des Segens Schneeberge in sich bergen, zumal in einem tropischen Klima, und man versteht den Stofsseufzer des Geographen, 'wie anders würde es um Afrika stehen, wenn seine Gebirge von Schnee belastet wären'. Der Schnee speist die Bäche und Rinnsale, und es entwickelt sich die entzückende Vegetation der Dschaggaländer, die diesen Erdenfleck zu einem 'Garten Gottes' stempelt. Der Reiz der Gegend wird erhöht durch die Pflanzung der Bananen oder des Pisangs, dessen Beeren ja Millionen Menschen der heifsen Erdstriche die mehlreichen Getreidearten des Nordens ersetzen und dessen Stämme, wie Humboldt sagt, den Menschen seit der frühesten Kindheit seiner Kultur begleiten.

Die Bahn ist jetzt überhaupt in das äquatoriale Seengebiet Afrikas eingetreten, und man will bekanntlich Afrika den Erdteil der gröfsten Binnenseen nennen. In ziemlicher Nähe von dem Schienengeleise liegt der Viktorianyanza von der Gröfse Bayerns, der also an Flächenraum wenig dem oberen See

[1]) Im Sudan selbst bilden die Kauris, die kleinen Muscheln der indischen Porzellanschnecken, das Tauschgeld. Ein Huhn kostet etwa 250 Kauris, also ungefähr 30 Pf.



Amerikas, dem gröfsten Binnensee, nachsteht. Seine Ufer sind meist flach, und darin unterscheidet er sich von den schlauchartigen südlichen Seen des Tanganyka und Nyassa, von denen ersterer eine Reliktenfauna beherbergen soll, was auf ursprünglichen Zusammenhang mit dem Meere hindeuten würde. Das Zwischenland dieser Seen ist Deutschostafrika in der Gröfse des gedoppelten Deutschlands, und durch seinen Westrand soll die projektierte Eisenbahn hindurchgelegt werden. In dem Lande kann man wie in allen dem Äquator benachbarten Breitengraden nicht von eigentlichen Jahreszeiten sprechen, dies sind klimatische Erscheinungen unserer gemäfsigten Zone. Über dem Äquatorbewohner steht die Sonne zweimal im Jahre senkrecht oder direkt im Zenith, das ist an unseren Tag- und Nachtgleichen des 21. März und 23. September, in den zwischenliegenden Zeiten beschreibt sie zuerst nordwärts ihren Tagesbogen, und dann südwärts. Für die heifse Zone gilt das Gesetz, dafs 'die Regen dem Zenithstande der Sonne folgen', und demnach müfsten diese Gegenden wenigstens in unmittelbarer Nähe des Äquators zweimal Regenzeiten haben. Dies klang auch aus einer neuerlichen beweglichen Bitte der Zeitungen heraus, wonach für unsere Kolonie gesammelt werden sollte, weil wegen Ausbleibens der kleinen Regenzeit und anhaltender Dürre Mifswachs und Hungersnot eingetreten sei. Das Fatale ist, dafs Afrika gröfstenteils Hochland ist, und dafs z. B., was unsere Kolonie Ostafrika betrifft, die regengeschwängerten Monsuns bereits an den Küstenrändern zerreifsen und sich ihrer Segensfülle entladen (ganz wie an der Ostküste Australiens), so dafs in den Trockenzeiten höchstens an den das Land durchstreichenden Gebirgszügen Steigungsregen (wie in Heidelberg) sich findet und üppigeres Wachstum zuläfst. Daraus erklärt sich in dem östlichen Afrika das Park- und Savannenähnliche der Landschaft, die für den Europäer etwas Ödes und Fremdartiges in sich schliefst. Statt unseres weichen Rasens sprossen büschelähnlich zusammenstehende harte und steife Halmgräser, und nur vereinzelt wachsen Strauch- und Baumarten, die lange Trocknis aushalten, wie Dornsträucher und kaktusähnliche Euphorbien (Wolfsmilchgewächse). Hier sind die Jagdgründe und Tummelplätze der Antilopen, Giraffen und Straufse, und die Uferwälder an dem Sickerwasser der Flüsse 'ziehen sich wie dunkelfarbige Schlangen durch die fahle Steppe'.

Lange Zeit wurde in diesen Gebieten scheufslicher Sklavenraub getrieben. Überhaupt schien der Erdteil schon seit dem grauesten Altertum dazu verdammt zu sein, als vornehmste und fast einzige Ausfuhrware das Ebenholz, wie die ihrer Freiheit beraubten, unglücklichen schwarzen Menschen genannt wurden, zu liefern. Karthago schickte seine Karawanen südwärts, die Araber des Mittelalters legten dem Hinterlande schonungslos diese Blutsteuer auf, und als Amerika entdeckt war und Las Casas seine menschenfreundlichen Vorschläge machte, kam der Skaventransport aus dem unglücklichen Kontinente erst recht in Flor. Man will nachrechnen, dafs bisher in etwa zweieinhalb Jahrhunderten 40 Millionen Menschen Afrika entzogen seien, und staunt über die trotzdem schier unerschöpfliche Menschenfülle (man schätzt die Einwohnerzahl Afrikas auf etwa 170 Millionen). Das Los der amerikanischen Neger war ja traurig

genug — man erinnere sich der Schilderungen aus Onkel Toms Hütte —, aber scheufslicher noch waren die Sklavenjagden hier in Ostafrika. Wenn die arabischen Händler ihren nichtswürdigen Einkauf oder Raub gemacht hatten, so trieben sie die Neger in den Dschebas erbarmungslos zur Küste, und dann ging es an die Verpackung in den Dhaus, aus denen endlich die zu Totengerippen abgemagerten Überlebenden — und waren es auch nur fünfzig Prozent — an der asiatischen Küste herauskletterten, um auf die Sklavenmärkte gebracht zu werden. Die Besitzergreifung des Landes durch Deutschland hat diesen entwürdigenden Jagden ein Ende gemacht, und der ostafrikanische Abdelkader, der Araber Buschiri, hat seinen Aufruhr und Widerstand gegen die deutsche Humanität mit dem Tode am Galgen büfsen müssen. Statt des Ebenholzes wird jetzt Elfenbein zur Küste gebracht, das von hier aus im stärksten Prozentsatz als Ausfuhrware in den Handel kommt, und charakteristisch wie die langen Kamelreihen in der nordafrikanischen Wüste und die Ochsenwagen in Südafrika erscheinen hier als einzig mögliche Art des Transportes die mit ihren Lasten bepackten, einzeln hintereinander in den schmalen Steppenpfaden einherschreitenden schwarzen Träger. Es ist eben die einzig mögliche Art der Fortschaffung der Lasten, denn die Haustiere Europas oder Nordafrikas können entweder das heifse Klima nicht vertragen oder fallen als Opfer der hier einheimischen giftigen Tsetsefliege.

Zwischen Tanganyka- und Nyassasee, wo die Eingeborenen eine Art Mückenkuchen wie unseren Kaviar verzehren, verläfst die Bahn deutsches Gebiet und bleibt nun, ebenso wie nordwärts bis an den Äquator der Einflufs Englands reichte, ausschliefslich auf englischem Territorium. Es ist das eine stolze Genugthuung für den energischen Kolonisationsgeist des angelsächsischen Volkstums, in so breiter Lagerung von Nord nach Süd durch einen gewaltigen Erdteil hin den Einflufs seines Namens und seiner Flagge gewahrt zu wissen und sich nur für eine kurze Strecke genötigt zu sehen, mit den Dutchmen sich zu vereinbaren. Es war ja in den letzten Jahrzehnten auch keine allzuschwere Aufgabe, sich hier gröfsere Territorien zu erwerben, und unter etwas veränderten Verhältnissen schienen die mittelalterlichen Zustände der fränkisch-byzantinischen Zeit des Archipelagus aufgelebt zu sein, wo mühelos die occidentalischen Grafen und Barone im Kreuzzugszeitalter sich Herzogtümer und Königreiche erwarben und Dynastien begründeten. Im wesentlichen verdankt aber England diesen neuen Zuwachs seiner Macht hier südwärts vom Äquator der Thatkraft eines Mannes, den die Presse daher nicht mit Unrecht den Napoleon Südafrikas genannt hat, eben des Cecil Rhodes, von dem auch das grandiose Eisenbahnprojekt herrührt, das uns bisher beschäftigt hat. Die Bahn läuft also jetzt in den Steppen und Waldungen des neu erworbenen und fast ganz ungekannten Rhodesia, und allmählich wird der Reisende, je weiter er südwärts fährt, den Einflufs einer geänderten Jahreszeit gewahr werden. Der Nordrand Afrikas hatte seine Sommerzeit vom Mai bis September, in Südafrika umgekehrt tritt die begünstigte Jahreszeit vom November bis Mai ein. Noch komplizierter wird ja der Gegensatz zweier Punkte auf der Erdoberfläche, wenn zu dem

Unterschiede der Jahreszeiten noch der der Tageszeiten tritt, so daſs man sich das Maximum dieses gegensätzlichen Zustandes derart konstruieren kann: wenn wir zwölf Uhr mittags im heiſsen Sommer haben, ist es für die Leute auf den Antipodeninseln bei Neuseeland Mitternacht und obenein Winterszeit. — Die Bahn nähert sich jetzt dem Zambese, dem viertgröſsten unter den afrikanischen Strömen. Natürlich hat auch dieser Fluſs in den Livingstoneschen Viktoriafällen seinen Absturz, und besonders prächtig, denn über dreiſsig Meter tief stürzt sich das breite Wasser in eine enge Spalte, und mächtige Dampfsäulen verkünden bis auf zehn Kilometer den gewaltigen Naturvorgang, — aber es geht ihm wie den anderen Flüssen in Afrika, für die Schiffahrt ist er gröſstenteils unbrauchbar. Die oft majestätische Breite des Strombettes behindern wiederholt Sandbänke und Katarakte, und namentlich die Mündungsarme sind leider fast wie verstopft. So hat er die Erwartungen, die man an seine Entdeckung knüpfte, nicht erfüllt. Während die zweiundzwanzig Mündungsarme, die 'Ölflüsse' des Nigers oder Kworras einen intensiven Handel mit Palmöl ermöglicht haben, ist das Zambesedelta unbewohnt und ungesund geblieben. Etwa fünf Grad südlich vom Zambese liegt Buluwayo, die Hauptstadt von Rhodesia, bis zu dem von der Kapstadt her schon die Bahn fertig und im Betriebe ist. Je mehr sich der afrikanische Kontinent nach Süden zuspitzt, desto schroffer, kann man sagen, werden die klimatischen Gegensätze. Die Ostküste hat reichlichen Regen, üppige Vegetation und alle Mängel eines tropischen Klimas, wie denn die Delagoabai durch ihre Mangrowewaldungen und ihre Sumpffieber berüchtigt ist. Binnenwärts auf den Hochflächen haben wir ein überaus trockenes Klima und die Erscheinung der Regenflüsse, die also nur bei Regenzeit sich mit Wasser füllen; ja man will behaupten, daſs in Südafrika in den letzten Jahrzehnten sich der Wasserstand noch erheblich gemindert hat. Das Land trocknet also immer mehr ein, und wenn nicht die civilisatorische Anpflanzung der Kulturgewächse Südafrika aufhilft, werden die Lebensbedingungen dort ungünstiger werden. Früher konnte man doch den Ngamisee nachweisen, dessen Wasser allerdings ein periodisches Einschlürfen beobachten lieſsen — die Eingeborenen sagten, das Wasser ziehe sich zurück, 'um zu fressen' — heute soll er beinahe verschwunden sein, ebenso wie die Salzpfannen auch solche ehemaligen Seemulden darstellen. Also das ausgesprochene Kontinentalklima und die Dürre prägen hier dem südlichen Erdteil gröſstenteils den Charakter der Steppe oder geradezu der Wüste auf, wie das die groſse Kalahariwüste im Inneren des Landes bezeugt. Bei dem Vorherrschen des Busches oder des 'Niederwaldes', eines niedrigen strauchartigen Gehölzes, macht sich der Mangel an Holz und Brennmaterial sehr empfindlich geltend, und man wartet sehnsüchtig auf die Entdeckung von gröſseren Steinkohlenflözen. In den Breiten der Kalahari tritt der klimatische Gegensatz der einzelnen durch die Längengrade geschiedenen Gürtel und Vegetationstypen recht augenfällig zu Tage. An der Ostküste liegt das englische Natal, benannt nach dem Tage seiner Entdeckung durch Vasko de Gama, dem Weihnachtstage 1497. Hier an dem feuchtheiſsen Uferstriche gedeiht neben Kaffee und Baumwolle sogar das

Zuckerrohr, und der Regenmesser zeigt die erstaunliche Fülle der Niederschläge von 5 m an. Überboten wird diese Regenmenge wohl nur von Assam in Hinterindien, wo 570″ (also etwa 15 m) Niederschläge stattfinden sollen, während wir in Deutschland nur 700 mm messen. Aber diese Entleerungen und Güsse der mit Wasserdunst übersättigten Wolken bringen andererseits auch zahlreiche Gewitter mit sich, und wir entsinnen uns, dafs Bartholomäus Diaz die Südspitze Afrikas das Cabo tormentoso nannte, wobei Gewitterstürme wohl auch eine Rolle gespielt haben. — Nach Westen zu folgen die beiden Boerenrepubliken mit gemäfsigterem Klima, dann die Kalahari und endlich am Rande des atlantischen Ozeans unser deutsches Südwestafrika mit seiner fast vegetationslosen Stranddünenküste. Die Kalahari trägt den Namen einer Wüste, entbehrt doch aber nicht ganz des Pflanzenwuchses. Der Boden ist hier und da bekleidet mit verschiedenen Salzpflanzen, den Aasblumen und Eispflanzen, und namentlich charakteristisch ist das absonderliche Gebilde der Welwitschia, einer polypenartig an der Erde hinkriechenden Pflanze, die den Stamm als Wurzel in der Erde stecken hat und an der Oberfläche zweimeterlange Blätter treibt. Während sich also die Pflanzenwelt von diesen Strichen zurückgezogen hat, sind sie um so mehr der Tummelplatz zahlreicher Tiere geworden, die aus den bewohnten Gegenden leider vertrieben sind. Antilopen, Straufse und Giraffen haben hier ihre Jagdgründe, und auch der Löwe ist noch zu finden. Und gleichermafsen wie die klimatischen Verhältnisse sich hier nach Ost und West scheiden, so haben wir auch bedeutsame ethnologische Unterschiede. Die Ostküste zeigt noch bis Natal in den schönen Sulukaffern die letzten Ausläufer der Bantuneger, so wie im Nordwesten die Duallavölker in Kamerun als letzte nördliche Vertreter erscheinen. In den Wüsten der Kalahari und weiter südwestlich finden wir dagegen die Betschuanen, Buschmänner und Hottentotten mit ihren Schnalzlauten (nach denen sie benannt sein sollen), wahrscheinlich die Überbleibsel der Ureingeborenen Afrikas, wie man auch in den zwischen die Neger eingestreuten kümmerlichen Zwergvölkern in den äquatorialen Strichen diese Ureinwohner erkennen will. Diese Stämme Südafrikas stehen auf der untersten Stufe der Gesittung, sind überaus faul, diebisch und bis zu erschreckendem Grade bedürfnislos in Bezug auf Nahrung und Wohnung, wie man denn sagt, der Buschmann kenne keine anderen Haustiere als den Hund und die Laus.

Die Bahn umgeht geflissentlich das Gebiet der beiden südafrikanischen Republiken, und das hat seinen guten Grund. England ist neidisch auf das Emporblühen dieser beiden Boerenstaaten, des Oranjefreistaats und der Transvaalschen Republik, und legt ihnen gern Hindernisse in den Weg, scheut auch vor offenen Gewaltstreichen nicht zurück, wie das Cecil Rhodes bewiesen hat. Die holländischen Boeren haben aber eine gewaltige Zähigkeit und Thatkraft und bauen sich im Lande ihre eigenen Eisenbahnen, von denen die wichtigste die Hauptstadt Pretoria mit dem viel umstrittenen Delagoahafen verbindet. Die Bewohner der Republiken sind Bauern und Viehzüchter, zwei Fundobjekte haben aber dem Lande weit über Afrika hinaus eine grofse Bedeutung und

Anziehungskraft verliehen, das sind die Diamanten und das Gold. Das Dasein der sogenannten 'Vaalgesteine' war insofern von grofser Wichtigkeit, als in sie die kostbaren Diamanten eingebettet lagen. Man fand sie durch Waschen und Sortieren entweder in den River-Diggings, also im Flufsbett des Vaal selbst — in den Ufergeländen arbeiteten unzählige 'Wiegen' —, oder man grub sie auf den erworbenen 'Claims' in den schnell berühmt gewordenen 'Diamantkratern', vor allem in Kimberley, wo die Vertiefungen der in den Gruben schürfenden Arbeiter übersponnen waren mit einem Spinnenwebennetz von Drahtseilen, an denen die Eimer herabgelassen und heraufgezogen wurden.[1]) Berühmt geworden ist 'der Stern von Südafrika', ein Diamant von 83 Karat, für den einst ein Preis von 500000 Mark gezahlt wurde. Die Diamanten haben mehrfach einen Stich ins Gelbliche und imponieren durch ihre Gröfse, so dafs man bereits einen Stein von über 900 Karat gefunden hat. — Eine zweite ansehnliche Rolle im Wirtschaftsleben der Erde spielt das Gold der Transvaalbergwerke, dessen Ausbeute gegenwärtig die bedeutendste in der Welt ist, so dafs Amerika überflügelt ist, wenn nicht noch Clondyke allmählich reichere Erträge liefert. Nach einer neuerlichen Berechnung ist die Gesamtausbeute an Gold auf der Erde 350000 kg, was einem Wert von einer Milliarde Mark gleichkommt. Afrika liefert eine viertel Milliarde an Wert.[2]) Ein Viertel der gesamten Goldgewinnung findet im Kunstgewerbe Verwendung, das übrige wandert in die Münzen.

Da die Geographen in Afrika sehr freigebig mit signifikanten Vergleichen gewesen sind und wir z. B. 'ein afrikanisches Rom' in Timbuktu und ein 'London Afrikas' in dem sudanischen Kano besitzen, so könnten wir eigentlich für Transvaal den alten halb mythischen Begriff 'Eldorado' wieder aufleben lassen.

So überschreitet nun endlich die Bahn den letzten grofsen afrikanischen Strom, den Oranjeflufs; wir durchfliegen die Wüstengebiete, darunter die Carroo, die durch Freiligrats Gedicht 'Der Löwenritt', das allerdings alle möglichen geographischen und zoologischen Verstöfse darbieten soll, hinlänglich bekannt ist, und befinden uns am Ziel unserer Fahrt, in der englischen Kapkolonie. Wenn wir Ende August uns in Kairo auf die Bahn gesetzt haben und eine solche Transversierung des Erdteils doch wohl zwei bis drei Wochen Zeit beansprucht, so langen wir demnach im September in der Kapstadt an. Dort, wo wir abfuhren, war es Spätsommer, hier wo wir eintreffen, ist es Beginn des Frühlings mit dem Reiz der erwachenden guten Jahreszeit. Man nennt den September hier am Kap den Blumenmonat, und alle Pracht der berühmten kapischen Flora ist hier zu schauen. An den 'Kindern der verjüngten Au' sind die Verheifsungen der Ceres in vollstem Mafse erfüllt:

Euer Kelch soll überfliefsen
Von des Nektars reinstem Tau, —

[1]) Jetzt ist in Kimberley der Betrieb gröfstenteils im Besitz der de Beers Gesellschaft.

[2]) Nach neuester Berechnung $28\frac{1}{2}\%$ alles jährlich produzierten Goldes.

Tauchen will ich euch in Strahlen,
Mit der Iris schönstem Licht
Will ich eure Blätter malen
Gleich Aurorens Angesicht.[1])

Die Wunder einer farbenreichen Vegetationskraft sind am besten auf der Rückseite des Tafelberges zu beobachten, da, wo die alte Burgunderrebe hier den feurigen Kapwein erzeugt. Unter dem Geäste der Proteaceen, der Silberbäume und Zuckerbüsche erglühen die Polster der Eriken und die mannshohen herrlichen Pelargonien. Noch ist nicht die heifseste Zeit da, der Januar und Februar — 'wo Metallgegenstände so heifs werden, dafs man sie kaum in der Hand halten kann und wo dunkle Wollenkleidungen einen Geruch verbreiten, als wären sie versengt' —, noch ist es herrliches Frühjahr, wo der Südostpassat mit seiner auffrischenden antarktischen Luftströmung als 'Kapdoktor' seine Herrschaft angetreten hat. Überhaupt will man der Kapstadt das gesündeste Klima der Welt zuerkennen und ihr Klima dem des paradiesischen Neapel gleichsetzen, nur dafs eine gewisse Erschlaffung des Thätigkeitstriebes als unwillkommene Beigabe mit in den Kauf genommen werden mufs. — Alle diese südafrikanischen Staaten, auch unsere Kolonie Westafrika, sind gewaltige Viehzüchter, und namentlich in der Schafzucht (1875 in der Kapkolonie zehn Millionen Schafe!) wird Südafrika nur von Australien und den La Platastaaten überholt, so dafs Wolle neben den Erträgen der Straufsenzucht die hauptsächlichste Ausfuhrware bildet.

Wohl bei keinem andern Erdteil hat der Zeitraum der letzten dreifsig Jahre eine solche Bereicherung der Kenntnis gebracht, ein solches Eindringen in das äufsere und innere Leben des Landes. Vor dreifsig Jahren brauchte man den Vergleich, Afrika wäre wie ein Trauermantel, der nur an den Rändern seiner Flügel licht erscheint; heute überzieht man den Erdteil mit Telegraphendrähten, und die Bewegungskraft des Dampfes soll die entmutigende Schwerfälligkeit des inneren Ausgleichs und der Beziehungen der einzelnen Landschaften zu einander besiegen. Vielleicht ist auch der Negerrasse noch einst ein intensiver Anteil an dem Ausbau der Menschenkultur beschieden.

---

[1]) Fritsch, Südafrika S. 127.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

BRIEFE VON F. A. WOLF UND F. PAPENCORDT AN LINA KLINDWORTH

(Schlufs)

IIIter Brief von Papencordt an Lina Klindworth.

Rom 10 December 1838.

Besten Dank, verehrtestes Fräulein, für Ihren letzten Brief vom 8ten August, welchen ich aber erst d. 28 November erhalten habe, wie Ihnen Deodat wohl schon gesagt hat. Wir tauschen Briefe aus, wie Glaukos und Diomedes beim Homer ihre Rüstungen; ich gebe Erz und bekomme Gold dafür wieder: *χρυσεα χαλκειων ἑκατομβοι' ἐννεαβοιων*, und ich würde Ihnen öfter schreiben, wenn ich mich nicht schämte, zu oft einen ungleichen Handel zu machen. — Alle Nachrichten, welche Sie mir über Ihr Leben und Treiben in Waldow[1]) geben, haben mich sehr interessiert; ich wollte Ihnen gern einen Theil meiner Mufse zu Lieblingsarbeiten abtreten, wenn dies nur anginge. Vielleicht oder hoffentlich gewifs bringt Deodats Rückkehr in das älterliche Haus eine angenehme Störung in Ihre allzugrofse Gewissenhaftigkeit; so sehr ich auch die Aufopferung anerkenne, mit der Sie Sich der Erziehung der Kinder Ihrer Freundin widmen[2]), wäre Ihnen doch wohl etwas mehr Rücksicht auf Sich Selbst anzurathen, so dafs Ihnen mehr die Oberleitung und anderen das Detail anheimfiele. Ähnliches erinnere ich mich Ihnen auch schon mündlich gesagt zu haben. Doch Sie werden dies am besten wissen, und ich bin weit entfernt, mir ein Urtheil, ja kaum einen guten Rath anmafsen zu wollen.

Also unser Deodat ist jetzt Studiosus geworden; ich war ganz überrascht und hatte gedacht, er würde auf der Schule bis Ostern bleiben. Er schreibt mir einen sehr liebenswürdigen Brief voll der besten Vorsätze; und ich habe mein Bestes gethan, ihn darin zu bestärken. Oder mufs ich fürchten, dafs er freundschaftliches Predigen nicht gut aufnimmt? Ich habe ihm vor allem gerathen, wenigstens in e i n e m Theil seiner Arbeit unverbrüchliche Ordnung zu halten; ferner habe ich ihn dringend ermahnt, die klassischen Studien fortzusetzen. Ohne diese Fortsetzung wäre alle frühere Arbeit ihrem Wesen nach verloren; vielleicht wäre es am besten, er nähme wöchentlich noch etwa 3 Privatstunden über alte Sprachen bei einem tüchtigen Philologen; sonst hat das Fortarbeiten doch keine rechte Art, wie ich an so vielen Beispielen gesehen habe. Der Vortheil davon ist ein gewisser Zwang und eben die Gelegenheit, sich immer Raths zu erholen. Bitte, schlagen Sie dieses gütigst dem Herrn Grafen vor, wenn Sie selbst damit einverstanden sind. Ich bin kein sonderlicher Freund der Engländer, aber ich habe deren doch eine grofse Menge hier gesehn und bewundere ihren Sinn für klassische Bildung, nicht nur unter den Civilisten, sondern auch unter den Officieren der Landmacht. Es ist mir wiederholt vorgekommen, dafs ich einem colonel oder major-general vorgestellt bin, welcher in allen Welttheilen gedient hatte und dabei die Klassiker kannte, wie ein Philolog von Profession es gewöhnlich nicht thut; bei den Juristen und Parlaments-Mitgliedern ist es durchweg der Fall. Dabei haben sie einen aufserordentlichen Eifer zum lernen; und z. B. einer meiner Bekannten liest griechische Klassiker mit einem alten Generalleutenant, welcher seine Universitätsstudien hervorgesucht hat. So etwas wünschte ich auch bei Deodat zu sehen und ich rechne sehr auf Ihre Unterstützung dabei.

Was mich betrifft, so habe ich bald, nachdem ich Ihnen geschrieben, im Juni eine kleine Reise in die Abruzzen gemacht und die alten Wohnsitze der Volsker, Marser, Samniten, Aequer und Sabiner besucht. Es ist dies eine der interessantesten Reisen, die man machen kann, da das Volk noch nicht durch die Reisenden verderbt ist, und man weniger zu Wagen, sondern nur zu Fufs oder zu Pferde reisen kann. Ich war in

---

[1]) Ein Landgut des Grafen Oriolla in der Nieder-Lausitz, wo die Familie im Sommer zu leben pflegte.

[2]) Die Gräfin O. hatte aufser den Söhnen auch eine Tochter Luise, später Palastdame bei der Kaiserin Augusta. Lina Kl. liefs es sich nicht nehmen, mit den jungen Grafen die lateinischen und griechischen Klassiker selbst zu lesen.

Anagni, Ferentinum, Alatri, Arpinum, der Geburtsstadt Ciceros und Marius', wo ich an die Leser von Cicero de lege Manilia gedacht habe; dann Sora, lago di Fucino mit dem Schlachtfelde Conradins, Celano, Corfinium, Aquila, Rieti. So lange es die Hitze erlaubte, blieb ich dann in Rom bei meiner Arbeit, im August war ich auf dem Lande, und d. 11ten September reiste ich dann nach Sicilien. Die Überfahrt von Neapel nach Messina war sehr glücklich, denn ich hatte während 27 Stunden auch kaum einen Anfall von Seekrankheit, welche ich sehr fürchte. Auch die Reise selbst war wunderbar glücklich. Jeder rieth uns wegen der vielen Räuberbanden ab, überhaupt oder ohne Bedeckung zu reisen; mehrere Reisende kehrten in den Hafenplätzen wieder um, und unsere Gesellschaft, bestehend aus 4 Deutschen, hat auch nicht eine Spur von Räubern gesehen, selbst nicht in den berufensten Gegenden. Weder in Palermo, noch in Neapel oder hier will man uns dieses glauben und denkt, wir sagten es nur nicht aus Furcht vor allen Weitläufigkeiten. Aus diesem Grunde und wegen des anhaltend guten Wetters ging alles prächtig von statten; solche Äufserlichkeiten haben in Sicilien besonderes Gewicht, da man $^5/_6$ des Weges und mehr blos zu Maulthier machen kann.

Wir nahmen den Weg über Messina, Catania, Leontini, Syracus, Noto, Modica, Terra nova, Sicata, Girgenti, Castelvetrano, nach Selinunt, Segesta, Palermo. Am meisten entsprochen haben mir Syracus, Girgenti, Palermo. Der erste Ort ist nächst Griechenland für griechische Geschichte der klassischeste Ort, und ich habe wahrhaft im Thucydides geschwelgt, den ich an Ort und Stelle gelesen und da erst ganz verstanden habe. Auch die Gegend hat einen ganz besonderen Reiz und weicht von den italienischen ab. Man fühlt sich weit mehr im Süden, und allen Erzählungen nach mufs Griechenland gerade so aussehn. Von Kunstdenkmalen sieht man in Syracus nur noch sehr wenig; der Minerventempel ist jetzt die Domkirche, aber in seinen Verhältnissen der schönste dorische Tempel, welchen ich kenne. Die Arethusa ist ein Schmutzloch ohne Gleichen und der Ort, wo die scheuslichsten Weiber waschen und das Vieh zur Tränke geführt wird. Die alten Latomien gewähren einen aufserordentlich grofsartigen Anblick; es sind ungeheure Steinbrüche, die man in aller möglichen Weise zugehauen hat. Am schönsten sehen diejenigen aus, wo man ungeheure Pfeiler zur Stützung der Decken hat stehen lassen, und die auch am wahrscheinlichsten zu den berüchtigten Gefängnissen dienten. Habe ich das Lokal gesehen, so lebe ich ganz anders in der Geschichte des Ortes. — In Girgenti sah ich aufser der höchst interessanten Lage der Stadt und ihrer Umgebung die weltberühmten Tempel. Der noch stehende ganz unversehrte ist kleiner, als der grofse in Paestum, aber besser erhalten und daher aufserordentlich belehrend. Von der Gröfse des Jupitertempels kann man sich freilich bei dem besten Willen kaum einen Begriff machen; es ist wirklich wahr, was schon Diodor sagt, dafs man in einer Cannellierung stehen kann; mein nicht sehr schmaler Rücken pafste vortrefflich hinein, und die Ecken standen noch weit über. Selinunt ist nur ein ungeheurer Trümmerhaufen; denn nur zwei Säulen stehen noch von 6 kolossalen Tempeln. In Segest ist das Theater ganz nach griechischen Principien gebaut, wunderschön gelegen und sehr belehrend: die Sitze des unteren Stockes waren in den Felsen gehauen und sind noch ganz gut erhalten. Auch der Tempel daselbst ist sehr grofsartig, war aber selbst im Alterthum nicht vollendet. Palermo ist der Mittelpunkt Siciliens während des Mittelalters und der neueren Zeit. Die Lage ist prachtvoll, wohl noch schöner, wie die von Neapel. Unter den Sehenswürdigkeiten aus dem Alterthum sind die Metopen, welche man unter den Tempeln von Selinunt gefunden hat, von dem höchsten Interesse, ja von alter Kunst vielleicht mit den Sachen vom Parthenon das Interessanteste in der Welt. Es sind ihrer neun an der Zahl, welche 3 verschiedenen Kunstepochen der vorphidianischen Zeit ganz bestimmt entsprechen. Es ist ein Tod des Actaeon darunter, welcher das Schönste ist, was mir von antiker Kunst im Original vorgekommen ist. Durch Betrachtung ächt griechischer Kunstwerke wird einem eine ganz neue Welt aufgeschlossen, und ich sage nur meine innigste Überzeugung, wenn ich behaupte, dafs die besten Bildwerke römischer Zeit, z. B. der Apollo des Belvedere, der Meleager, der sterbende Fechter, Laocoon sich zu den ächt griechischen Kunstwerken verhalten, wie Virgil zum Homer. Man mufs sich ganz von neuem daran gewöhnen, wenn man eine Zeit lang unter den Griechen gelebt hat. —[1])

[1]) Hiermit hört der Brief auf der 4. Seite des Bogens auf; ohne Zweifel befand sich der Schlufs auf einem beigelegten und verloren gegangenen Blatte.

Friedenau, Mai 1899.

Prof. Dr. Th. Preufs.

ZUR AUSSPRACHE DES LATEINISCHEN

Nach der Bemerkung der lateinischen Metrik, dafs eine auf kurzen Vokal auslautende letzte Silbe vor mehrfachem konsonantischen Anlaute kurz bleibe, möchte es scheinen, als wenn in der lateinischen Sprache die Anlehnung der Wörter aneinander, wodurch eben eine Silbenverstärkung würde herbeigeführt werden können, nicht in gleich ausgedehntem Mafse wie in der griechischen stattgefunden habe. Das ist aber durchaus nicht der Fall.

Es stehen sich im Lateinischen nämlich zwei Grundsätze gegenüber, einmal der, dafs im Verse die Konsonanten im Anlaute eines Wortes auf die Endsilbe des daran angelehnten vorhergehenden ebenso wirken, wie im Inlaute auf die vorhergehende Silbe, und der andere, dafs auf kurzen Vokal auslautende letzte Silben zu schwach sind, um durch eine solche Anlehnung verstärkt oder — wie der gewöhnliche Ausdruck ist — verlängert zu werden.

Hierbei wird vorausgesetzt, dafs die Schlufssilbe diesen offenen Auslaut behält und nicht, wie z. B. in necesse 'st, alta 'st, eine neue, geschlossene Silbe entsteht. — Ferner ist zu bemerken, dafs das angefügte que nicht als schwache Schlufssilbe aufzufassen ist, sondern von den Römern als ein dem Sinne nach selbständiges Wort, wenn auch ohne selbständige Betonung, empfunden wurde. Wenn also von zwei aufeinander folgenden que bei Dichtern das erste öfters in der Arsis erscheint, so verstöfst das durchaus nicht gegen den obigen Grundsatz.

Aus jener erwähnten Zwangslage ziehen sich nun die lateinischen Dichter dadurch, dafs sie es vermeiden, durchaus Positionslänge bildende Konsonantenverbindungen, wie sc, st, sp, sq, auf eine solche schwache Endsilbe folgen zu lassen. Blofs einfache Konsonanz oder nicht notwendig Positionslänge bildende Konsonantenverbindung (gewöhnlich ungenau als muta cum liquida bezeichnet, in Wirklichkeit Verbindung von muta oder f mit r oder l) ist als Anlaut danach statthaft. Statthaft ist also z. B. im lateinischen Verse die Wortfolge ille parat oder ille placet oder ille fremit; unstatthaft aber z. B. ille studet oder ille sciet oder ille squalor.

Vor Fremdwörtern ist keine Anlehnung nötig. Wie der Dichter ohne Anstand sagt in Actaeo Aracyntho (Verg. ecl. II 24) und pati hymenaeos (Verg. georg. III 60), so läfst er auch unbedenklich den Doppelkonsonanten z auf schwachen Auslaut folgen in 'nemorosa Zacynthos' (Verg. Aen. III 270). Ferner lesen wir uni Crassicio se credere Zmyrna probavit in Versen, welche Sueton de gramm. 18 anführt, und distincta zmaragdo bei Lucan (Phars. X 121).

In dem Verse

horrida squamosi volventia membra draconis

aber, der als Beweis für die Wirkungslosigkeit mehrfacher Konsonanz auf vorhergehende Schlufssilbe im lateinischen Verse angeführt zu werden pflegt, liegt der hiatusähnlichen Trennung des daktylischen horrida von dem nächsten Worte offenbar malerische Absicht zu Grunde: es wird dadurch die ruckweise Bewegung des Untieres veranschaulicht, das hastig voranschnellt und dann, wie die langen Silben des folgenden squamosi zum Ausdruck bringen, in langgezogenen, schleppenden Zügen mit seinem schuppigen Leibe über die Erde hinschleifend sich wiederum ringelt und zu neuem Vorstofse ansetzt. — Zu vergleichen ist der Hiatus in femineo ululatu, worin sich der abgerissene, stofsweise Wehruf der Frauen darstellt.

Ganz gewifs haben die lateinischen Dichter in dieser Anlehnung der Wörter aneinander nur den freieren Gebrauch der Sprache des gewöhnlichen Lebens zur Regel erhoben. Eine ganz enge Verbindung aber, unter Aufgabe des eigenen Worttones, haben wir in der Prosa bei den Präpositionen und Konjunktionen, die mit dem folgenden Worte gewissermafsen zu einem Worte verschmelzen, so dafs z. B. in den vatikanischen Fragmenten von Sall. hist. III am Zeilenschlusse abgetrennt wird contra s-pectatam rem, quo-m oraret.

Eine Folge von dieser proklitischen Anlehnung ist die Verkürzung der mit inde, ve und que zusammengesetzten Konjunktionen deinde, proinde, exinde, sive, neve, atque und neque in dein, proin, exin oder exim, seu, neu, ac und nec; und zwar ist diese Veränderung eingetreten vor konsonantischem Anlaute. Vokalischer Anlaut nämlich würde bei Elision oder Synizese des auslautenden e den vorhergehenden Konsonanten geschützt haben. Anders aber ist es, wenn vor konsonantischem Anlaute das e durch Aphärese abfällt. Man vergleiche z. B. dein — d'alii mit einem unaussprechlichen dein — d'ceteri! Dem entspricht auch die Analogie von ab und (im älteren Latein) von haud, deren auslautender Konsonant sich an vokalischen Anlaut bequem anlehnt, während er vor konsonantischem, namentlich da, wo sich eine harte Verbindung ergeben würde, abfällt, bezw.

abfallen kann. — Ferner stimmt mit der Entstehung solcher Formen wie dein, seu, deren, wenn auch bei den einzelnen Schriftstellern verschiedene, so doch überwiegende Art der Verwendung.

Zu bemerken ist noch, dafs in exin aufserdem eine Verflüchtigung des n eintreten kann, so dafs sein Laut dem des Schlufs-m in lateinischen Wörtern entspricht. Daraus erklärt sich die Schreibung exim.

Was ferner den Umstand anlangt, dafs sich wohl nec, aber (in der klassischen Sprache wenigstens) nicht ac vor Konsonanten findet, so hat dies seinen Grund wohl in der volkstümlichen Aussprache des qu als c. Bei eintretender Elision wurde hierbei neque dem durch Aphärese (vor Konsonanten) entstandenen nec in der Aussprache gleich, und es war also einerlei, ob man z. B. neque ille oder nec ille schrieb. Anders lag die Sache aber bei atque. Atque ille z. B. lautete in diesem Falle at-cille (c selbstverständlich = k); zu einer Umwandlung lag also kein Grund vor. Bei konsonantischem Anlaute dagegen, z. B. in atque primo, entstand (falls nicht atque blieb) nach Aphärese des e — da ein at-cprimo nicht möglich —: ac-primo.

Gustav Fasterding.

Adolf Bartels, Die deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Alten und die Jungen. Zweite Auflage. Leipzig 1899, Ed. Avenarius. 272 S. geh.

Schon häufig ist in diesen Blättern die Frage angeregt worden, wie weit die Litteratur der Gegenwart in den deutschen Unterricht hineingezogen werden könne und dürfe. Dafs die Zeit nur für sehr summarische Behandlung ausreicht, dafs ferner gelegentliche Anregungen zur Lektüre und Anschaffungen für die Bibliothek der oberen Klassen zumeist genügen müssen, dürfte den Einsichtigen feststehen. Wie aber bei der Fülle des gewaltigen, ewig sich neu gebärenden Stoffes sich selbst orientieren? So wird mancher fragen, dem ein selbständiges Studium der neueren und neuesten Litteratur entweder bei der Last der engeren Berufsarbeit unmöglich war oder auch nach Richtung seiner ganz dem 'Klassischen' zugewandten Seele unwürdig schien. Da bietet nun wirklich das Buch von Bartels sich als trefflicher Wegweiser dar. Es ist durchweg eine fleifsige, brauchbare Arbeit, die Belesenheit mit Geschmack, sicheres eigenes Urteil mit Gewandtheit des Ausdrucks verbindet, die anregt und zugleich aufs beste orientiert. Die erste Auflage, die vor zwei Jahren erschien, hat so viel Anklang gefunden, dafs es wohl wert schien, die damalige Skizze jetzt durch — enger gedruckte — Exkurse über Leben und Dichten der einzelnen führenden oder geführten Geister zu einem stattlichen, gut ausgestatteten Bande zu erweitern. Wer des Verfassers witzige Satire 'Der dumme Teufel oder die Geniesuche' (Dresden, Verlags-Anstalt 1896. 1 Mk. 50 Pf.) kennt, der sieht auch hier, wie die Begabung B.s mehr auf der Seite des scharf spürenden Verstandes als auf der einer eigenartigen, mit sich fortreifsenden intuitiven Geisteskraft ruht, dafs er sich daher vor allem schematisch die Sache zurechtzulegen und nun nach Klassen einzuteilen liebt: die einen (Goethe, Shakespeare, Dante, Cervantes) sind ganze Genies, andere sind 'partielle Genies', grofse Talente, gewaltige Persönlichkeiten (Schiller), Universalgröfsen (Herder) oder nur Talente schlechtweg; man glaubt eigentlich, die Zeit sei vergangen, wo man noch über die Unterschiede von Genie und Talent — wie über Ballade und Romanze — haarscharf stritt. Etwas Geniales, Schöpferisches liegt in jeder echten Künstlernatur; die Dauer der Wirkung ihrer Produktivität dürfte der letzte Prüfstein sein, und wo sie bleibt, ob in der Welt, ob in einem Volk, ob in einer Landschaft. Es giebt eben gleichsam zeit- und volklose, ewige Geister — die werden nur alle paar Jahrhunderte einmal geboren — und enger nationale, enger landschaftliche Geister, die auch erheben und erlösen, und deren Kunstwerke für die Glieder ihres Stammes Offenbarungen sind und auf lange Zeiten bleiben.

B. setzt besonders ins rechte Licht die an grofsen Talenten reichen 25 Jahre nach 1840, die Zeit des aufstrebenden Liberalismus, erkennt scharfsinnig schon von der Mitte der 60er Jahre den Beginn des Verfalls infolge des Kapitalismus (Materialismus und Pessimismus) und unterscheidet denn eine Früh-, Hoch- und Spätdekadence, die mit dem konsequenten Naturalismus ihren Gipfelpunkt, im Symbolismus ihren Rückschlag ins andere Extrem findet und teils vom Nietzschetum, teils vom Sozialismus beeinflufst wird. Freilich kann es bei einer solchen zahlenmäfsigen Konstruktion von Epochen nicht ausbleiben, dafs die Schemata zu willkürlicher Zahlenmystik werden und die einzelnen Dichter auf ein Prokrustesbett kommen; denn manche sind recht langlebig und erreichen ihre Höhe erst im Alter. Und ferner tritt auch bei diesem so gediegenen Buche die Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit hervor, die Geschichte seiner

Zeit sine ira et studio zu schreiben; es kann eben niemand aus seiner Haut heraus, d. h. aus seinen Sympathien und Antipathien, aus Urteilen, die auf zufällige Dinge zurückzuführen sind. Wäre B. nicht geborener Wesselburener, wäre ihm Hebbel nicht von Jugend auf als Idealgestalt erschienen, er würde ihn nicht in so überschwenglicher Weise, fast auf jeder Seite verherrlichen; nur noch der Hebbel verwandte Thüringer Otto Ludwig und der Schweizer Jeremias Gotthelf erhalten eine gleich liebevolle, gleich bewundernde, über alle übrigen erhebende Würdigung, während, je näher wir der unruhig flutenden Gegenwart kommen, auch das Urteil B.s immer mehr von Gunst oder Ungunst persönlichen Geschmackes getrieben wird und nicht selten mit recht üblen Zensuren verfährt, die nicht mehr den frei über seinem Stoffe schwebenden Künstler und Kritiker verraten, sondern die rein subjektive Abneigung des Schriftstellers.

Aber das erscheint fast als psychologisch selbstverständlich und giebt zugleich auch wieder Farbe und Ton der ganzen Arbeit, die in summa nur als vortrefflich gekennzeichnet werden kann.

Alfred Biese.

J. Koch, Römische Geschichte. 8°. 205 S. Zweite Auflage. Göschensche Sammlung. Leipzig 1898.

Die Neubearbeitung dieses Kompendiums der Römischen Geschichte, das in erster Auflage von Bender herausgegeben worden war, zeichnet sich vor allem durch gewissenhafte Beobachtung der neueren einschlägigen Forschung aus. Die Königszeit ist mit gröfster Kürze behandelt, Republik und Kaiserzeit sind gleichfalls zu ihrem Rechte gekommen, während die letztere bisher in den meisten Büchern dieser Art recht stiefmütterlich behandelt zu werden pflegte. Der Inhalt reicht bis zum Untergange des Reiches im J. 476; der Prinzipat des Augustus, die Neuorganisation Diocletians, die Verhältnisse unter Constantin sind ausführlicher behandelt, Christenverfolgungen und Völkerwanderung in ihrem natürlichen Zusammenhang dargestellt. Die vorausgeschickte Litteraturangabe und die Quellenübersichten vor den einzelnen Abschnitten können die Brauchbarkeit des Buches nur erhöhen, das übrigens trotz der Einteilung in Kapitel und Paragraphen in fortlaufender Darstellung geschickt und warm geschrieben ist. Die Behandlung von Streitfragen ist mit Recht vermieden; Verfasser giebt kurz derjenigen Auffassung Ausdruck, für die er sich entschieden hat. In Einzelheiten wird der Fachgenosse je nach seinem Standpunkte zustimmen oder anderer Meinung sein, ohne der Ansicht des Verfassers ihre Berechtigung absprechen zu wollen. Die vorkommenden Ortsnamen sind durch die modernen Bezeichnungen oder durch die Angabe benachbarter Örtlichkeiten erläutert, wodurch der Schauplatz der Ereignisse dem Leser näher gerückt wird. Das Buch wird nicht nur der gebildete Laie mit Genufs in die Hand nehmen, sondern es wird auch den Schülern der oberen Klassen des Gymnasiums gute Dienste leisten, für die es jeden anderen Leitfaden ersetzen kann. In den preufsischen Schulen, wo die neuen Lehrpläne nur eine flüchtige Behandlung der alten Geschichte gestatten, wird es den Vortrag des Lehrers zu ergänzen und das Verständnis der historischen Entwickelung des römischen Volkes zu fördern besonders geeignet sein.

Grossmann.

Grundzüge der Sächsischen Geschichte für Lehrer und Schüler höherer Schulen von Prof. Dr. Otto Kaemmel, Rektor des Nicolaigymnasiums in Leipzig. Zweite verbesserte und ergänzte Auflage. Dresden 1898, Huhle.

Zum zweitenmale kehrt das anmutige und einem dringenden Bedürfnis dienende Büchlein in alle sächsischen Schulen, Seminarien und gewifs auch in viele Familien ein. Die neue Auflage zeigt neben allen seiner Zeit gerühmten Vorzügen (N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1893. S. 160) der ersten nicht nur zahlreiche Verbesserungen — nur schade, dafs auf der Stammtafel des Hauses Wettin Johann Georg I. noch als Sohn statt als Bruder Christians II. aufgeführt ist —, sondern auch eine sehr wertvolle Ergänzung. In drei Paragraphen giebt K., nicht mit byzantinischen Lobsprüchen, sondern in unwiderleglichen Zahlen und Thatsachen, den Beweis von der erbaulichen Entwickelung des äufseren und inneren Wohlstandes unseres Vaterlandes unter der gesegneten Regierung unseres teuren Königs Albert und schliefst mit dem erquicklichen Worte: 'So wurde Sachsen ein glänzendes Beispiel der untrennbaren Verbindung zwischen warmer Heimatliebe und deutscher Gesinnung.'

Diestel.

Zu Richard Meister: Über die Feststellung der wissenschaftlichen Hauptzensur für das Reifezeugnis an den sächsischen Gymnasien. Vgl. S. 312.

Ich bekenne mich dazu, dafs ich als sächsischer Gymnasialrektor bei der Feststellung der Hauptzensur für die Leistungen

der Abiturienten das Äufserste des mechanischen Verfahrens vertrete und bisher in meinem Bereiche durchgeführt habe, also reine Berechnung des Durchschnitts der Fachzensuren und dabei auch noch gleiche Bewertung sämtlicher Fächer, so dafs z. B. die Zensuren in Physik und Geschichte als Rechnungsfaktoren gleich wirken mit denen im Deutschen und Lateinischen. Nur wenn der Durchschnitt eine gebrochene Zahl ergiebt, wird zu Gunsten der sogenannten Hauptfächer entschieden, und wenn in irgend einem einzelnen Fache eine Notzensur gegeben worden ist, hart am Durchfallen vorbei, nicht durch eine andere kompensiert, bei uns in Sachsen markiert durch die Nummer 3ᵇ, die nach der Prüfungsordnung überhaupt nur einmal auf dem Zeugnis als Fachzensur erscheinen darf, dann wird unter Umständen die Gesamtzensur unter den Durchschnitt hinabgedrückt, damit sie auf der dritten Stufe, der Stufe des Nur Genügend (3 oder 3ᵃ) bleibt.

Gegenüber der scheinbar vernünftigeren Methode, für die Gesamtzensur die ganze Persönlichkeit des Prüflings einzuschätzen, möchte ich zunächst den grofsen Unterschied geltend machen, ob man nur zehn oder vierzig und mehr Abiturienten zugleich mit Zensuren zu versorgen hat. Die in dieser Beziehung wie in mancher anderen glücklichen minder frequenten Schulen können sich eher den pädagogischen Luxus gestatten, nach all den umständlichen Prüfungsprozeduren schliefslich Gaben, Leben und Thaten jedes Schülers noch einmal in eingehendem Meinungsaustausch durchzusprechen und dabei einen Ausgleich zwischen dem bestehenden Präjudiz über den Wert des Schülers und dem wirklichen Ergebnis seiner Prüfung zu suchen. Wenn man aber eine Prüfungskommission von etwa funfzehn Mitgliedern vor sich hat und ungefähr vierzig Abiturienten, die in zwei völlig getrennten Parallelen vorgebildet worden sind, jede Abteilung in der Regel von anderen Lehrern, dürfte es sich schon zur Vermeidung endloser und fruchtloser Debatten empfehlen, dafs man auf jenen wohlgemeinten Versuch des corriger la fortune verzichtet und die eiserne Notwendigkeit des arithmetischen Gesetzes wirken läfst. Aber es sprechen auch noch andere und gewichtigere Gründe dafür.

Die Fachzensuren selbst beruhen ja schon auf einer Durchschnittsrechnung, insofern sie für Religion, Deutsch und Geschichte aus zwei Nummern (Halbjahr und Prüfung), für Griechisch, Französisch und Mathematik aus dreien (Halbjahr, schriftlicher und mündlicher Prüfung) und für Lateinisch bei unseren zwei schriftlichen Prüfungsarbeiten aus vier Nummern entstehen. Hier bietet sich nun reichlich Gelegenheit, die mannigfaltigsten pädagogischen Erwägungen und Rücksichten zur Geltung zu bringen. Der Fachvertreter wird bei Berechnung der Halbjahrszensur alle einschlagenden Momente abwägen, namentlich auch das der Vergleichung zwischen allen Schülern der Klasse und des gemeinsamen Grundmafsstabes für alle, und er wird dabei um so gewissenhafter und vorsichtiger verfahren, je sicherer er weifs, dafs die Halbjahrszensur unabänderlich feststeht, ehe noch die Prüfung beginnt. Er wird aber dann auch die überwiegende Bedeutung dieser Zensur bei abweichenden Prüfungsergebnissen in Rechnung stellen können. Die anderen Mitglieder der Prüfungskommission können dagegen bei der Zensur auf die schriftlichen Arbeiten und die mündlichen Leistungen in der Prüfung ihre Stimme wirksam für Erhöhung oder Herabsetzung erheben; namentlich werden bei Parallelen die beiden Examinatoren jedes Faches sich wechselseitig kontrollieren und über ihre Zensurvorschläge einigen, bei den schriftlichen Arbeiten am besten dann, wenn, wie es ohnehin das Natürliche ist, beiden Abteilungen dieselben Aufgaben gestellt werden. Nach dieser gründlichen Durcharbeitung der Fachzensuren, die denn doch einige Gewähr für die Richtigkeit der Beurteilung bietet, will es mir nicht geraten und des bis dahin geübten Zensorenamtes nicht recht würdig erscheinen, wenn nun zu guter Letzt noch auf Grund von Imponderabilien und mehr gefühlsmäfsig als erkenntnismäfsig das gewonnene Resultat irgendwie verschoben und willkürlich geändert wird. Wer soll denn die Kosten einer solchen Veränderung tragen, welches Fach, welcher Zensor? Ich persönlich würde mich nicht leicht dazu verstehen. Und dazu kommt noch etwas Hauptsächliches.

Im Reifezeugnisse erscheinen neben der Gesamtzensur die einzelnen Fachzensuren. Das beides mufs sich hier, wo nun die Einschätzung urkundlich geworden ist, vollständig decken, so dafs der Inhaber des Zeugnisses, seine Kommilitonen und alle, die das Zeugnis einzusehen berechtigt sind, die Übereinstimmung der Hauptzensur mit den Einzelzensuren nachrechnen können. Oder sollte es wünschenswert sein, dafs folgende Frage möglich würde: Ihre Fachnummern ergeben eine erste Zensur, warum haben Sie nur eine zweite erhalten? und dafs diese Frage unbeantwortet bliebe oder mit der

üblichen Schulkinderei beantwortet würde: Ja, ich habe schlechter bei den Lehrern gestanden als meine Nachbarn?

Diese letzte Erwägung bestärkt mich auch in der Forderung, dafs für die Gesamtzensur nicht eine Berechnung nach Points, sondern durchaus gleiche Bewertung sämtlicher Fächer zu Grunde gelegt werden sollte. Lateinisch, Griechisch und Mathematik haben lange ihr Übergewicht genossen und die anderen Disziplinen haben manchmal den Druck davon empfunden; das hat schulpädagogisch seine gute Berechtigung, worüber hier nicht weiter geredet werden kann. Jetzt aber bei dem entscheidenden Schlufsakt, wo der Schüler nicht mehr für Schulzwecke, sondern vor der Öffentlichkeit, für das Leben und für sein künftiges Berufsstudium charakterisiert wird, sollten alle wissenschaftlichen Pflichtfächer gleiches Recht und gleichen Rang haben. Für den künftigen Theologen haben die Kenntnisse in der Religion unmittelbar mehr Wert als die in der Mathematik, für den Juristen die in der Geschichte mehr als die im Griechischen, für den Neuphilologen die im Französischen mehr als die im Lateinischen. Und es scheint mir nicht unerhebliche moralische Bedeutung zu haben, wenn sich bei der Schlufszensierung die Facheifersucht nicht regen kann, und wenn die kleinen Musen der Reifeprüfung nicht in Versuchung kommen, sich durch extreme Zensuren auf ihrem Gebiete dafür schadlos zu halten, dafs ihre grofsen Kolleginnen jede zwei oder drei Stimmen haben. Übrigens haben mich statistische Erhebungen, die ich für mehrere hundert Reifezeugnisse habe anstellen lassen, gelehrt, dafs zwischen dem, was bei Berechnung nach Points, und dem, was bei gleicher Bewertung der Fächer herauskommt, der Unterschied gering zu sein pflegt und sich darauf beschränkt, dafs eine kleine Zahl von Prüflingen (15 %) um einen Grad besser (1^b statt 2^a, 2^a statt 2 u. s. w.) zensiert werden; diese Gunst aber wird sachverständige Humanität, welche die Schwierigkeiten der Reifeprüfung zu würdigen weifs, den Abiturienten gern gönnen. Der Sicherheit wegen, um Mifsdeutungen zu vermeiden, will ich auch noch ausdrücklich bemerken, dafs ich selbst nicht etwa in einem der sogenannten Nebenfächer, die ich besser honoriert wünsche, Unterricht erteile, sondern nur in den alten Sprachen und im Deutschen.

Über das Deutsche möchte ich in diesem Zusammenhange nach meiner langjährigen Erfahrung noch eine Bemerkung hinzufügen. Selbstverständlich halte ich dieses Lehrfach nicht nur für dankbar und reizvoll, sondern auch für wichtig und wertvoll. Aber ich bin entschieden gegen jeden Versuch, ihm beim Abgange und bei der Schlufszensierung in irgend einer Form ein Übergewicht zu geben. Es ist zwar ein Kaiserwort, aber es ist nach meiner Beobachtung doch ein Irrtum, was auf der Berliner Dezemberkonferenz ausgesprochen worden ist: 'Wenn Einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Mafs der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt.' Ich finde im Gegenteil, dafs die gröfsere und geringere Stilgewandtheit des Oberprimaners, wie sie sich in den deutschen Aufsätzen und namentlich bei der extemporalis audacia der Klausurarbeit des Examens bekundet, zu den späteren Leistungen im Berufsstudium und im Berufe selbst in einem ganz unsicheren und unberechenbaren Verhältnis steht. Die jugendliche Stilreife ist das Individuellste von allen Arten der Reife, die wir beim Abgang zusprechen; sie hängt am wenigsten von unserem Unterrichte ab; ich will nur daran erinnern, wie mancher einen verhältnismäfsig hohen Grad solcher Reife den sonst sehr zweifelhaften miterziehenden Faktoren verdankt, dafs er fleifsig das Theater besucht und emsig besser geschriebene Romane gelesen hat; mancher gewinnt diese Stilreife in sehr befriedigender Weise, aber nur später als in Oberprima; mancher gewinnt sie nur nicht auf dem Gebiete der litterarisch-ästhetischen Erörterung, aus dem die Schulthemata genommen zu werden pflegen, wohl aber auf anderen, für seine Lebensarbeit bedeutungsvolleren Gebieten.

Die vorstehenden Auslassungen bilden, wie jeder Leser erkennt, nicht einen Widerspruch zu Meisters trefflichen Ausführungen über die Hauptzensur in der Reifeprüfung, sondern nur eine Ergänzung dazu und eine Zustimmung zu seinem Wunsche, dafs in dieser Beziehung Gleichmäfsigkeit bei uns in Sachsen durch die Schulbehörde herbeigeführt werden möchte. Allerdings möchte ich das dahin verschärfen, dafs das rein arithmetische Prinzip zur Grundlage der Gleichmäfsigkeit dienen sollte. Das würde sich auch für die gesetzliche Vorschrift durch unzweideutige Klarheit und Schärfe empfehlen.

Richard Richter.

45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner

Bremen 1899. 26. bis 30. September.

Unter Vorbehalt kleinerer Änderungen teilt das Präsidium folgendes mit:

Montag, d. 25. Sept.: Abends Begrüßung und geselliges Beisammensein.

Dienstag, d. 26. Sept.: (9 Uhr) erste allgemeine Sitzung. Eröffnung durch den ersten Vorsitzenden, Vorträge. — Darauf Konstituierung der Sektionen. — (Nachm.) Besichtigung der Stadt unter Führung. — (Abends) Freie Vereinigung im Bürgerpark.

Mittwoch, d. 27. Sept. bis Freitag, d. 29. Sept.:

(9 Uhr) Sitzungen der Sektionen. — Allgemeine Sitzungen.

Mittwoch, d. 27. Sept.: (4 Uhr) Festessen. Teilnahme der Damen erwünscht. Gedeck 5 Mark, Anmeldungen können nur berücksichtigt werden, wenn sie im voraus, spätestens jedoch bis Dienstag, d. 26. September, Mittags, erfolgen.

Donnerstag, d. 28. Sept.: (Nachm.) Ausflüge nach Oldenburg, Zwischenahn oder Hasbruch. — (Abends) Fest im Ratskeller, vom Senate dargeboten, unter Teilnahme von Damen.

Freitag, d. 29. Sept.: (Nachm.) Ausflüge nach Vegesack oder nach Bremerhaven (Kaiserhafen). — (Abends) Festvorstellung im Stadttheater oder freie Vereinigungen in verschiedenen Lokalen.

Sonnabend, d. 30. Sept.: Fahrt nach See auf einem vom Norddeutschen Lloyd zur Verfügung gestellten Dampfer.

Für die allgemeinen Sitzungen sind Vorträge angemeldet von Geh. Rat. Prof. Dr. Dziatzko in Göttingen; Hofrat Prof. Dr. Schreiber in Leipzig; Prof. Dr. Morf in Zürich; Direktor Dr. Schuchardt in Hannover; Gymnasialdirektor Schneider in Friedeberg Nm.; Direktor Dr. Wernicke in Braunschweig; Privatdocent Dr. Bulle in München; Privatdocent Dr. Kraeger in Zürich; Privatdocent Dr. R. Meyer in Berlin; Prof. Dr. Wendt in Hamburg; Prof. Dr. Lincke in Jena. Themen der allgemeinen Vorträge und der Verhandlungen in den Sektionen werden später besonders mitgeteilt werden.

Der Preis der **Mitgliedskarte** beträgt nach § 11 der Statuten von 1884 zehn Mark.

Für Wohnungen zu mäfsigen Preisen ist in biesigen Gasthäusern, soweit der Raum reicht, und in Privathäusern Vorsorge getroffen. Wünsche in Beziehung auf Wohnung bitten wir zeitig an Herrn Dr. Neuling, Roonstrafse 5, zu richten. Hier sind auch bis zum 24. September Mitgliedskarten zu bekommen, von da ab im Konventsaale des Künstlervereins. Das Wohnungsbureau befindet sich am 25. September auf dem Central-Bahnhofe, vom 26. September ab im Konventsaale des Künstlervereins.

Das Empfangsbureau befindet sich in den Tagen vom 25. September an im Konventsaale des Künstlervereins. Dort können die Mitglieder ihre Mitgliedskarte, Abzeichen, Festschriften und dergl. in Empfang nehmen. Damit die Liste der Mitglieder recht genau zusammengestellt werden kann, bitten wir die Mitglieder hier ihre genaue Adresse (am besten auf ihrer Visitenkarte) anzugeben.

Bremen, im Juni 1899.

Das Präsidium der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner:

Schulrat **Sander,** Prof. Dr. **C. Wagener.**

DIE PÄDAGOGIK DER JESUITEN UND DER PIETISTEN

Von Georg Mertz

Man hat schon oft die Pietisten die Jesuiten in der protestantischen Kirche genannt. Und in der That finden sich auch bei beiden religiösen Gemeinschaften vielfache Beziehungspunkte. Dagegen sind auch wieder die prinzipiellen Unterschiede so grofs, dafs von einer Identifizierung nicht die Rede sein kann.

Besonders auf pädagogischem Gebiet läfst sich bei allen Verschiedenheiten auffallende Ähnlichkeit nachweisen. Die folgende Vergleichung soll dies darlegen. Dabei wird Nebensächliches, das zur allgemeinen Schulpraxis gehört, nicht erwähnt werden. Es sollen vielmehr nur die Hauptpunkte hervorgehoben werden, an denen sich zugleich nachweisen läfst, zu welchen Folgen die Grundsätze beider auf dem Gebiete des Unterrichtswesens führten und wie gerade gewisse Einrichtungen im Schulwesen im engsten Zusammenhange standen mit dem in beiden Gemeinschaften herrschenden Geiste.

Schon in der Lebensführung der Männer, die als Begründer der Schulanstalten bei den Pietisten und Jesuiten angesehen werden müssen, trifft man auf einen Punkt, der für beide bestimmend war, ihr Augenmerk auf die Erziehung der Jugend zu richten. In der richtigen Erkenntnis der Bedeutung der Erziehung hofften nämlich beide, ihren neuen Lebenszweck am besten dadurch zu erreichen, dafs sie sich der Jugend vergewisserten und schon in den Jahren hingebender Empfänglichkeit dem kindlichen Geiste das Gepräge aufdrückten, das nach ihrer Ansicht für den Gnadenstand und die Seligkeit unbedingt nötig war. Den Weg, den sie dabei die Zöglinge zu führen hatten, zeigte ihnen die eigene Bekehrung. Beide gingen darauf aus, den Schüler durch methodische Anweisung dazu zu bringen, den Entwickelungsgang ihrer eigenen Person durchzumachen.

Ignatius war aus der militärischen Laufbahn hervorgegangen. Da er wegen seiner Verwundung nicht hoffen konnte, Lorbeeren auf dem Schlachtfelde und auf dem Turnierplatz zu erwerben, sann er auf Mittel und Wege, anderwärts Ehre zu gewinnen. Seine durch die Lektüre geistlicher Ritterromane erhitzte Phantasie liefs ihn Erscheinungen der Jungfrau Maria sehen, die ihn zu ihrem Ritterdienste aufforderte. Zum Ritterdienst der Himmelskönigin, der Schutzpatronin der katholischen Kirche, erzog er seine Schüler. Es ist deshalb nicht Zufall, dafs die jesuitischen Erziehungsprinzipien, Disziplin und Ehre, übereinstimmen mit denen des modernen Offizierskorps. Denn die Absicht des Stifters

des Jesuitenordens war, der Kirche eine auserlesene Schar Anführer im Kampf mit der Häresie und Welt zuzuführen.[1])

Bei Francke war es die Stimme des Gewissens, die ihn auf die Verantwortlichkeit des Predigtamtes aufmerksam machte. In seiner Gewissensangst kam er zu Lüneburg bei der Ausarbeitung einer Predigt über Joh. 20. 31 zur Erleuchtung und Erweckung. Er wollte deshalb seine Schüler durch Reue und Bufse zur Bekehrung bringen, wie er sie selbst an sich erlebt.

Für beide war die Beschäftigung mit der Jugenderziehung der Anfang zur Verwirklichung ihrer Lebensaufgabe.

Ignatius hat nicht allein selbst sofort nach seiner Wahl zum General 46 Tage lang Kinder in religiösen Dingen unterrichtet, sondern bestimmte auch in Const. IV c. 4, 2, dafs jeder Jesuit sich eine Zeit lang dem Unterrichte zu widmen habe.

Francke hatte sich zwar schon früher mit Unterrichten abgegeben; aber seine Hauptarbeit auf diesem Gebiete fällt doch erst in die Zeit nach seiner Bekehrung.

Auf dem Weg zum Ziele liefsen sich beide durch nichts irre machen. Sie herrschen als unbeschränkte Machthaber in ihrem Gebiet. Weder staatliche noch kirchliche Organe hatten irgendwelchen Einflufs auf ihr Schulwesen. Die Lehrordnungen und Schuleinrichtungen erhielten sich noch lange Zeit nach dem Tode Franckes in unveränderter Weise an den pietistischen Anstalten in Halle fort, bis die Kirche selbst ihrer Aufgabe sich besann und das Schulwesen in die Hand nahm. Erst dann fanden auch Neuerungen in den Hallischen Anstalten Eingang. In den Jesuitenschulen ist es bis heute noch beim alten geblieben. 'Im grofsen und ganzen sind die drei Redaktionen eine und dieselbe Ratio studiorum, die von Anfang bis heute in Geltung geblieben ist. Es wäre daher nicht entsprechend, von Schulordnungen der Gesellschaft Jesu zu sprechen. Der Orden hat nur eine einzige Studienordnung, die auf dem vierten Teile seiner Constitutionen aufgebaut ist; die etwaigen Modifikationen sind blofs neue Zweige des nämlichen Baumes.' Pachtler S. J. Vorrede zu Bd. II der Ausgabe der rat. stud. in Mon. Germ. Päd.

---

[1]) Allerdings darf man nicht wie Duhr 'Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu' S. 30 f. einen Unterschied machen wollen zwischen der Erziehung der Schüler, welche in den Orden eintreten, und derjenigen, welche blofs ihre Erziehung bei dem Orden empfingen. So lange Duhr nicht genauer nachweist, was von der Ratio studiorum für die Scholastici Soc. Jesu und im Unterschied von ihnen für die Scholastici externi gilt, ist sein Vorwurf der Unkenntnis und verblüffenden Kritiklosigkeit gegen 'manche gelehrte Leute' wie Wagenmann und Weicker nicht stichhaltig. Der Unterschied, welcher in dieser Hinsicht in dem IV. Teil der Constitution und in der Rat. stud. in den beiden kleinen Abschnitten 'Regeln für die Scholastiker unserer Gesellschaft' und 'Regeln für die auswärtigen Schüler der Gesellschaft' gemacht wird, ist gerade ein Beweis dafür, dafs im allgemeinen die in der Const. und der Rat. aufgestellten Grundsätze für alle Schüler gelten. In den Ausnahmeregeln wird gar nicht auf dieselben in unterscheidender Weise eingegangen. Ebenso verkehrt wäre es, einen Unterschied machen zu wollen zwischen den pietistischen Schülern, welche speziell für das Lehr- und Predigtamt erzogen wurden, und denen, die nur ihre Erziehung in den Schulen der Pietisten genossen (vgl. Mertz 'Die Pädagogik der Jesuiten' Heidelberg, 1898 S 24 ff.)



Der Grundstimmung des Herzens beider Männer entsprechend, konnte das von ihnen begonnene Erziehungswerk nicht anders sich gestalten als einseitig religiös.

Const. IV c. 17, 3 wird der Zweck der Gesellschaft Jesu bei der Erziehung wie bei allen anderen Thätigkeiten folgendermaſsen angegeben: 'Derselbe (General) aber wird in eigener Person oder durch einen anderen nach Erwägung aller Umstände das festsetzen, was nach seinem Urteil zur gröſseren Ehre und zum Dienste Gottes und zum allgemeinen Besten gereicht; denn dies ist unser einziger Endzweck bei dieser und bei allen anderen Sachen.' Daſs unter dem 'allgemeinen Besten' nichts anderes bei dem Unterricht bezweckt wird als die religiöse Unterweisung, beweist Const. IV c. 5, 1: 'Weil der Zweck der in unserer Gesellschaft zu lernenden Wissenschaften der ist: dem eigenen und fremden Seelenheil unter Gottes gnädiger Hilfe zu nützen, so muſs dies im allgemeinen und bei jedem Einzelnen den Maſsstab liefern, nach dem unsere Studierenden sich auf bestimmte Fächer verlegen und bis zu einem gewissen Grade fortschreiten.'

Den gleichen Zweck, die Förderung der Ehre Gottes bei der Erziehung, hatte sich Francke gesetzt. 'Die Ehre Gottes muſs in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder, als der Hauptzweck immer für Augen sein, sowohl dem Präceptori als den Untergebenen selbst.' (Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind, ehemals zu Behuf christlicher Informatoren entworfen und nun auf Begehren zum Druck gegeben. I. Teil [Von der Anführung zur Gottseligkeit] § 1. Denselben Zweck giebt § 19 des II. Teiles [Von der Anführung zur Klugheit] der genannten Schrift an: 'Alle Klugheit, sie habe Namen, wie sie wolle, muſs Gottes Ehre zum Ziel und Zweck haben und muſs alle anderen Dinge brauchen, solchen heiligen Zweck zu erreichen.')

In der Auffassung 'der Ehre Gottes' gehen zwar beide auseinander. Bei beiden zeigt sich jedoch in diesem Punkte eine Beschränkung des biblischen Christentums.

Nach jesuitischer Ansicht konzentriert sich die Ehre Gottes in der katholischen Kirche. Die Schüler zu Gliedern derselben zu machen, war darum zu allererst ihre Absicht. So sagt der Verfasser des Landshuter Erziehungsplanes: 'Das ganze Bestreben ihrer Schule ging dahin, die Jünglinge der einen wahren Kirche treu anhänglich zu machen. Solches tendierten sie im Gröſsten wie im Kleinsten.'

Gelehrt wird darum in den Ordensschulen auch nur, was die Kirche billigt und was zur Bestärkung des katholischen Glaubens beiträgt. 'Im Lehrvortrage muſs man vor allem für Bestärkung des Glaubens und für Wachstum der Frömmigkeit sorgen. Deshalb soll niemand bei Fragen, welche der heilige Thomas nicht eigens behandelt hat, etwas lehren, was mit der Ansicht der Kirche und den allgemein angenommenen Überlieferungen nicht gut übereinstimmt und was irgendwie die Grundlage der echten Frömmigkeit erschüttert (Rat. stud. reg. prof. theol. 5). Auch bei geringfügigeren Dingen muſs die

Tradition und die Lehrmeinung der von der Kirche approbierten Dogmatiker hochgehalten werden (Rat. stud. reg. comm. prof. sup. fac. 6). Selbst auf Äufserlichkeiten, die den Glauben nicht berühren, wird Wert gelegt, wenn Gefahr besteht, dafs die Kirche an Ansehen verlieren kann. So verlangt Const. 4c, 6, 5 die Verteidigung der in der katholischen Kirche geltenden Übersetzung der Vulgata.

Bei der Verherrlichung der katholischen Kirche mufs natürlich der Orden den Schüler für den Kampf mit der protestantischen Kirche erziehen. So fordert die Errichtungsbulle des Collegium Germanicum in Rom a. 1552, welches für alle deutschen Kollegien vorbildlich war, eine Anzahl talentvoller, gottesfürchtiger und religionseifriger deutscher Jünglinge zu erziehen und zu unterrichten, damit sie dereinst als unverzagte Kämpfer für den Glauben in ihre Heimat geschickt werden könnten, um dort durch Beispiel, Predigt, Unterricht und Seelsorge Gottes Ehre zu fördern, das Gift der Ketzerei zu vernichten, den Glauben zu verteidigen und aufs neue zu pflanzen, wo er ausgerottet sei. Dasselbe betonen Rat. stud. reg. prof. hist. eccles. 4 und andere Stellen. Und in der That hat auch die Schulthätigkeit des Jesuitenordens am meisten zur Rettung der katholischen Kirche im 16. und 17. Jahrhundert beigetragen. 'Die grofsen Offensivbewegungen des Katholizismus in dem Jahrhundert, das zwischen dem Passauer Vertrag und dem westfälischen Frieden liegt, wurde durch die Jesuitenschulen teils vorbereitet, teils gesichert. Aus ihnen sind die geistlichen und weltlichen Fürsten hervorgegangen, die in den österreichischen und bairischen Ländern, in den fränkischen und rheinischen Bistümern den Protestantismus ausgerottet haben. Die meist mit Gewalt, mit Exekutionen und Vertreibung begonnene Wiedereroberung wurde dann durch die stille und beharrliche Thätigkeit der Jesuiten in Kirche und Schule vollendet und gesichert. (Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. I. S. 389).

Es könnte aber fast scheinen, als ob der Orden seine Pflicht, die Ehre der katholischen Kirche zu fördern, einzig durch seinen Kampf mit der Häresie erfüllen zu können glaubte. Denn abgesehen von diesem Kampfe nimmt er ihr gegenüber eine ziemlich freie Stellung ein. Bekanntlich gilt der heilige Thomas in der katholischen Kirche als der Dogmatiker, mit dem sie steht und fällt. Der Orden hat nun allerdings ihn auch hochgehalten — wenn es ihm recht war. Andernfalls trug er kein Bedenken, trotz der kirchlichen Autorität ihn fallen zu lassen. Schon im ersten Entwurf der Rat. stud. a. 1586 fanden sich in dem Abschnitt 'De opinionum delectu in Theologiae facultate' Sätze des heiligen Thomas, die nicht allein nicht zu verteidigen sind, sondern denen sogar widersprochen werden darf. Und wo besondere Gründe vorliegen, da darf auch nach Rat. stud. a. 1832 Reg. prof. sanct. script. 6 im Gegensatz zu den Canones der Päpste oder Konzilien gelehrt werden. Zur offenen Feindschaft mit der Kirche läfst er es jedoch nicht gern kommen. 'Weifs man, dafs gewisse Ansichten eines beliebigen Verfassers die Katholiken in einer Provinz oder auf einer Akademie schwer verletzen würden, so lehre und verteidige man sie dort nicht', Rat. stud. reg. prof. Theol. 6.

So hat schliefslich der Orden doch nur sein eigenes Interesse im Auge.

Und wo er für die Ehre Gottes und für die Ehre der Kirche eintritt, schiebt er die eigene Ehre unter. Da nach seiner Ansicht die Gesellschaft Jesu die katholische Kirche in ihrer vollkommensten, gottwohlgefälligsten Gestalt darstellt, so hat er auch ein Recht, die Schüler für seinen Zweck zu erziehen. So erklärt es sich auch, dafs der Orden nicht damit zufrieden war, der Kirche treu ergebene Glieder zu gewinnen, sondern mit allen Mitteln darauf hinarbeitete, dafs seine Schüler auch Mitglieder oder wenigstens Freunde des Ordens wurden. Der Orden durfte allerdings diese Absicht nicht offen aussprechen. Ein unkluges Vorgehen in dieser Hinsicht wird ausdrücklich in Rat. stud. reg. comm. prof. cl. inf. 6 verboten. Besser und unauffälliger wirkte hier der Beichtvater, an den nach dieser Stelle die verwiesen wurden, bei denen man Lust zum Eintritt in den Orden voraussetzte. Weil der Orden sich aus den Schülern rekrutierte, war er auch bei der Auswahl der Erziehungsobjekte vorsichtig und zurückhaltend. Mit der Erziehung des gemeinen Volkes gab er sich nicht ab. Es wird zwar in Const. IV 12 declar. die Erziehung des gemeinen Volkes als eine Liebespflicht hingestellt, aber trotzdem, angeblich aus Mangel an geeigneten Kräften, dieselbe nicht befohlen. Eine andere Stelle, Ex reg. provincialis 29, verbietet geradezu die Errichtung von Volksschulen, 'am allerwenigsten eröffne er neue Schulen zum Unterricht im Lesen und Schreiben, was nicht einmal privatim angeht.' Den wahren Grund für die Vernachlässigung, ja Verachtung des Volksschulwesens giebt Decr. 21 der 20. Generalkongregation a. 1820 an, durch welches die Warnung vor Errichtung von Volksschulen begründet wird mit dem Hinweis auf die Gefahr des Verlustes eines höheren Gutes. Ebenso ablehnend verhielt sich der Orden den Realschulen gegenüber. Beiderlei Schulen brachten ihm eben keinen Gewinn. Nur die gelehrten Schulen bildeten Redner heran, welche der Orden zur Erreichung seines Zweckes bedurfte. Wer sich diese Bildung aneignen konnte, der war 'idoneus' im Sinne der Rat. stud. reg. praef. stud. inf. 11 und 12 und Const. IV 4, 3 declar. und ersetzte durch seine Anlagen, was ihm etwa an Ansehen uud Reichtum abging. Immerhin war es dem Orden angenehm, wenn seine Zöglinge auch durch ihre weltliche Stellung ihren Einflufs für ihn geltend machen konnten. Er erzog deshalb mit Vorliebe die Söhne der Reichen und Vornehmen. Reg. rect. 75.

Auch die Pietisten sehen die Ehre Gottes in einer äufserlichen religiösen Gemeinschaft verwirklicht. Sie hatte aber nichts gemein mit der bestehenden protestantischen Kirche. Im Gegenteil, die offizielle Kirche war für sie ein Babel, durch welches die Ehre Gottes gefährdet war. Sie sahen es deshalb als ihre Pflicht an, die Kirche aus dem Sumpfe, in den sie geraten war, herauszuziehen und sie wieder zur Annäherung an das Reich Gottes zu bringen. 'In Summa, es ist dieses der Weg, wodurch dem verfallenen Kirchen- und gemeinen Wesen, wo nicht gänzlich aufgeholfen, doch dergestalt beigestanden werden kann, dafs man sich einer augenscheinlichen Besserung in allen Stücken zu versehen haben wird.' (Nutzen, so aus denen zur Erziehung der Jugend und Verpflegung der Armen zu Glaucha bei Halle gemachten Anstalten entsteht. Vier Blätter veröffentlicht a. 1698.)

Bis zu einer allgemeinen Erneuerung der Kirche gaben sie sich zufrieden mit der Herstellung einer 'ecclesiola in ecclesia', in der vorerst die Bekehrten sich vereinigen konnten zur Darstellung der Ehre Gottes auf Erden. Es war darnach selbstverständlich, dafs sie die Jugend zunächst für ihre Gemeinschaft erzogen. Hier reichen sich die Jesuiten und Pietisten wieder die Hand.

Verkehrt aber wäre es, wollte man beiden Gemeinschaften Selbstsucht oder seelenmörderische Absichten bei der Erziehung vorwerfen. Beide handelten vielmehr im guten Glauben an ihre göttliche Mission und in der festen Überzeugung, ihren Schülern das Beste zu bieten.

Wie bereits erwähnt, sehen die Jesuiten in ihrer Gesellschaft die vollendetste Darstellung der katholischen Kirche. Aufser der Kirche giebt es kein Heil. Die Zugehörigkeit zu ihr ist die Bedingung zur Seligkeit. Das Bearbeiten und Gewinnen der Zöglinge für den Orden war daher die gröfste Liebeserweisung und die edelste Nächstenliebe, die sie einem Menschen erzeigen konnten. Der Orden konnte somit seine Thätigkeit darauf beschränken, missionierend der Kirche und sich selbst die Schüler zuzuführen und sie bei derselben zu erhalten. Durch jede Neugewinnung wurde dem Ehrendenkmal Gottes ein neuer Stein zugefügt, und der Baustein selbst hatte seinen Zweck erfüllt. Es blieb dem Aufgenommenen nur noch übrig, die guten Werke der Kirche zu vollbringen. Dazu bedurfte es aber bei ihm keiner weiteren Gnadenwirkung, denn die Glaubensrechtfertigung ist nach jesuitischer Ansicht nichts anderes als die Kirchenrechtfertigung. Als auf dem Konzil zu Trient im Jahre 1545 gelegentlich der Frage von der Rechtfertigung Stimmen laut wurden, die sich für den biblischen Rechtfertigungsbegriff aussprachen, gaben die Jesuiten Lainez und Salmeron den Ausschlag, so dafs im scholastischen Sinne die Rechtfertigung identifiziert wurde mit der Wiedergeburt, d. h. mit dem Entschlufs, der Kirche anzugehören, und zuletzt wesentlich auf die guten Werke zurückgeführt wurde. Und in dem delectus opinionum der Rat. stud. a. 1586 gestattet Aquaviva den Jesuiten, gerade von den Sätzen des heiligen Thomas abzuweichen, in denen er sich der Glaubensrechtfertigung des Augustin nähert. Nach jesuitischer Ansicht vermag sich der Wille des Menschen zu allen Akten zu disponieren, denn der Mensch ist von Natur nicht so verdorben, dafs er sich nicht frei für das Gute entscheiden kann. Der Begriff der Sünde wird ausdrücklich in der kölnischen Censur vom Jahr 1560 auf die wissentliche und freiwillige Übertretung des göttlichen Gebotes beschränkt.

In dieser Hinsicht hat auch die pietistische ecclesiola in ecclesia bedenkliche Ähnlichkeit mit der alleinseligmachenden Kirche. Hat ein Mensch den Schritt der Bekehrung hinter sich, so bürgt ihm die Zugehörigkeit zur ecclesiola die Seligkeit. Der heilige Geist, der den Bekehrten in Besitz genommen, wirkt auf eine solche Weise auf ihn ein, dafs er zum Ziele der christlichen Vollkommenheit auf Erden gelangen mufs. Die Erbsünde hat für ihn ihre Bedeutung verloren. Nur der unbekehrte Mensch ist von Natur ganz verdorben und untauglich zu guten Werken, § 2, Sect. II der Ordnung und Lehrart des Paedagogiums. Ist aber auf Grund der Reue und des Schmerzes über die Sünde

die Gnade einmal zum Durchbruch gekommen, so folgt aus der Gottseligkeit 'ein nicht geringer Teil der wahren christlichen Klugheit gar leichtlich.' Die gesteigerte Betonung der Heiligung erklärt bei den Pietisten die Indifferenz gegen das Dogma und die Trübung der Rechtfertigungslehre im katholisierenden Sinn.

Nach dem Dargelegten ist es natürlich, daſs bei beiden Gemeinschaften eine allseitige wissenschaftliche Ausbildung der Schüler nicht bezweckt wurde. Die Wissenschaft tritt hinter die Frömmigkeit zurück.

Bei den Jesuiten wird zwar betont, daſs die Schüler zu wissenschaftlichen und gesitteten Menschen erzogen werden sollen. So heiſst es in Übereinstimmung mit Const. IV 16, 4 und anderen Stellen in Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 1 'die Jünglinge, die man der Gesellschaft Jesu zur Erziehung anvertraut hat, unterrichte der Lehrer so, daſs sie zugleich mit den Wissenschaften besonders die eines Christen würdigen Sitten gewinnen.' Die Erklärung dazu giebt aber im obengenannten Sinn Rat. stud. reg. comm. prof. sup. fac. 1, 'die besondere Absicht des Lehrers sowohl in den Vorlesungen bei passender Gelegenheit als auſserhalb derselben gehe dahin, daſs er seine Schüler zum Dienst und zur Liebe Gottes und zur Übung der Tugenden, durch welche wir ihm wohlgefallen sollen, begeistere und sie bestimme, dieses als einziges Ziel ihrer Studien im Auge zu behalten.' Die beschränkt wissenschaftliche Ausbildung seiner Schüler lieſs der Orden sich nur angelegen sein, soweit es für seinen Zweck erforderlich war. Offen ausgesprochen findet sich dies in Rat. stud. reg. prov. 1: 'Da es eine der wichtigsten Dienstleistungen unserer Gesellschaft ist, alle zu unserem Institut passenden Wissenschaften den Nebenmenschen derart vorzutragen, daſs dieselben hierdurch zur Erkenntnis und Liebe unseres Schöpfers und Erlösers aufgemuntert werden.' Daſs die Liebe zum Orden dabei mehr ins Gewicht fällt als die Kenntnis in den Wissenschaften, beweist Const. IV, 4,2: 'Wenn sie aber nach der Prüfungszeit studieren, so muſs man einerseits achtgeben, daſs über dem Eifer im Lernen nicht die Liebe zu gründlichen Tugenden und zum Ordensleben sich abkühle.'

Die Wissenschaft gänzlich beiseite zu stellen, verbot dem Orden sein wohlverstandenes Interesse. Im Landshuter Erziehungsplan heiſst es: 'Prüfung des Buchstabens, Forschung, folglich Wissenschaft, war der Hauptcharakter dieser Häresie. Der Orden, welcher die Völker vor dieser Irrlehre bewahren und in dem alten Glauben bestärken sollte, muſste die gleiche Waffe, das ist Wissenschaft, ergreifen und sich damit rüsten, wenn er mit ihr den Kampf glücklich aufnehmen wollte.' Aus dem hier angegebenen Grunde suchte auch der Orden seine Zöglinge einseitig auszustatten für das praktische Leben. So erklärt sich bei ihm das Wertlegen auf feines Benehmen und Weltklugheit. Hätte er dies und die Wissenschaft gänzlich vernachlässigt, so hätte er niemels die Erziehung der höheren Stände, die für seine Zwecke von besonderer Wichtigkeit waren, an sich reiſsen können.

Auch bei Francke ist die wissenschaftliche Ausbildung der Schüler Nebensache. Er ist zwar durchaus kein Feind derselben. In § 25 der Anführung zur christlichen Klugheit sagt er: 'Da zwar nötig ist zu erinnern, daſs man

notwendig einen rechten und festen Grund in den Wissenschaften, Künsten und Sprachen selbst legen müsse, ehe man könne angewiesen werden, wie man dieselbe mit zu Klugheit anwenden solle.' Als Hauptzweck verwirft er sie jedoch. 'Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, dafs er sie gelehrter mache, siehet zwar auf die Pflege des Verstandes, welches gut, aber nicht genug ist, denn er vergifst das Beste u. s. w.' § 3 der Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit. In diesem Sinne ist auch das Wort Franckes zu verstehen: 'Ich sehe nun, dafs Glaube wie ein Senfkorn mehr gilt als hundert Säcke voll Gelehrsamkeit.' Der Grund, warum er dennoch die wissenschaftliche Ausbildung nicht aufser acht liefs, ist in seiner Ansicht von der Würde des Menschen zu suchen. Mit ihr vertrug sich Rohheit und Unwissenheit nicht. Weil er im Menschen das Ebenbild Gottes sieht, sucht er seine Schüler so weit mit Kenntnissen zu versehen, dafs sie ein menschenwürdiges Dasein führen und ihre gottgewollte Stellung in der Welt ausfüllen können.

Die Jesuiten sowohl als auch die Pietisten erzogen also die Schüler einseitig für eine bestimmte religiöse Gemeinschaft. Beide mufsten daher auf gleiche Weise bedacht sein, alles von ihnen fern zu halten, was dem Geiste der Gemeinschaft widersprach und was im stande war, die beabsichtigte Herzensrichtung zu durchkreuzen. Für beide empfahl sich zu diesem Zwecke die Institutserziehung, bei der nicht allein die Möglichkeit gegeben war, durch Unterricht auf die Schüler in ihrem Sinne einzuwirken, sondern auch durch eine feste Lebensordnung dem Gemüte derselben das geistige Gepräge der Gemeinschaft aufzudrücken.

Die Erziehungsanstalten der Jesuiten sind zugleich Internate. Wenn auch sogenannte Externe, die nicht in der Anstalt wohnen, am Unterrichte teilnehmen konnten, war es doch Regel, dafs die Schüler zugleich Pensionäre waren. Denn die feste Ordnung und stramme Disziplin als Haupterziehungsmittel des Ordens konnte nur bei den Schülern, die stets unter Aufsicht waren, die beabsichtigte Wirkung ganz hervorbringen. Musterhaft war auch in der That auf allen Gebieten die Ordnung in den Kollegien. In keinem Stücke durfte von derselben abgewichen werden. 'Von allgemeinem Nutzen ist eine genaue Ordnung der Zeit in Studien, Gebeten, Messen, Vorlesungen, Essen Schlaf und allen übrigen Dingen. Darum gebe man in den festgesetzten Stunden ein Glockenzeichen, bei dessen Klang alle sofort, ohne auch nur einen Buchstaben zu vollenden, sich zu dem verfügen, wozu sie gerufen werden.' Const. IV 10, 9. Abgesehen von der Hausordnung gab es für alle Schüler bestimmte Gesetze. Für die Internen bestanden die 'regulae scholasticorum nostrorum.' Die Externen hatten sich nach den 'Regulae externorum auditorum Societatis' zu richten. Die Lehrer hatten nach rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 39 ihre Hauptsorge darauf zu richten, dafs die Schüler ihre Regeln genau inne hielten. Ebenso war nach derselben Regel für Ruhe und Ordnung in Kirche und Schule gesorgt. Auch aufserhalb des Hauses standen die Schüler unter steter Aufsicht. Ohne Erlaubnis der Oberen durften die Schüler überhaupt nirgends hingehen als in die Schule. Auf dem Hin- und Rückwege zu

ihr müssen sie stets miteinander und 'mit jener inneren und äufseren Sittsamkeit gehen, die ihrer eigenen Erbauung und jener der Nebenmenschen ansteht.' Const. IV 4, 6.

Francke ging von Aufang seiner Erzieherthätigkeit an darauf aus, alle Schüler in eigenen Erziehungshäusern unterzubringen. Es kommt ihm darauf an, sie möglichst jedem nicht pietistischen Einflufs und Umgang zu entziehen. Er sieht es nicht einmal gern, dafs die Schüler auch nur für kürzere Zeit dem Einflufs ihrer pietistischen Umgebung entrückt wurden. Ordnung und Lehrart des Päd. 46. Für seine verschiedenen Anstalten arbeitete er Lehrordnungen aus, in denen er nicht allein Vorschriften für die Unterrichtsweise, sondern auch für das Verhalten und die Beaufsichtigung der Schüler giebt. Ohne Aufsicht waren auch bei ihm die Schüler niemals. 'Die Kinder müssen allezeit unter sorgfältiger Inspektion gehalten werden, es sei in der Stube, auf dem Hofe, auf dem Speise- oder Bettsaale, beim Kleiderwechseln oder beim Reinigen, oder wo es auch sein mag, und sind ohne Not auch nicht auf eine kurze Zeit allein zu lassen.' Instruktion oder Regeln für die Präceptoren der Waisenkinder, § 8. Ähnlich lauten die Vorschriften für die Beaufsichtigung der Schüler des Pädagogiums, § 20 der Ordnung und Lehrart des Päd.

Bei beiden waren die Schüler an der freien Bewegung gehindert. Die Beaufsichtigung artete in ein förmliches Spioniersystem aus. Beiden kam es hierbei darauf an, nicht allein stets über Fleifs und Aufführung der Schüler unterrichtet zu sein, sondern auch die Gedanken und die innersten Regungen ihres Herzens kennen zu lernen. Was die psychologische Beobachtung betrifft, sind wohl weder die Jesuiten noch die Pietisten von irgend welchen Schulmännern übertroffen worden.

Die genaue Kenntnis der Herzensstimmung war eben für beide die Voraussetzung der Anwendung und des Erfolges ihrer religiösen Erziehungsmittel, durch welche sie dieselben zu unbedingtem Gehorsam und zur geeigneten Gemütsverfassung brachten.

Bezeichnend für den willenlosen Gehorsam bei den Jesuiten ist Const. IV 10, 5: 'Die Insassen des Kollegs sollen ihren Rektor hoch in Achtung und Ehre halten, als den Stellvertreter Christi unseres Herrn, sollen ihm die freie Verfügung über ihre Person mit aufrichtigem Gehorsam überlassen, vor ihm nichts verschlossen halten, nicht einmal das eigene Gewissen, das sie ihm in den festgesetzten Zeiten und noch öfters, wenn ein Grund es erfordern würde, eröffnen müssen; sie sollen ihm nicht widersprechen, in keiner Weise ihr eigenes Urteil als dem seinigen entgegengesetzt zeigen.'

In Übereinstimmung damit verlangt Francke in der Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen 9: 'Nichts soll nach eigenem Willen, sondern alles in kindlichem Gehorsam gegen die Vorgesetzten geschehen, welche als Väter in allen Stücken sollen geehrt werden.'

Um diesen willenlosen Gehorsam zu erzielen und die Herzen für ihre Absichten empfänglich zu machen, schlugen beide den gleichen Weg der Gewissensforschung und der religiösen Andachtsübungen ein.

Nach Const. IV 4, 3 wird bei den Jesuiten täglich eine Stunde auf Messehören, Rosenkranz und Gewissensforschung verwendet. Wird die Stunde dadurch nicht ganz ausgefüllt, so sind noch einige Gebete beizufügen. Täglich fanden bei Tisch lateinische und griechische Deklamationen über religiöse Gegenstände statt, Rat. stud. reg. rect. 11. Es wird streng darauf gesehen, dafs die Schüler regelmäfsig den Gottesdienst besuchen, wobei jedoch das Anwohnen der Messe der Predigt vorgezogen wird, Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 3. Ebenso werden die Privat- und Hausandachten gepflegt. Zum Gebet werden die Schüler stets ermuntert und angeleitet. Jede Vorlesung und Unterrichtsstunde begann mit einem Gebet, das ein Schüler sprach, während die Lehrer und die anderen Schüler 'barhäuptig und gesammelt' zuhörten, Rat. stud. reg. comm. prof. sup. fac. 2 und 3. Aber was wurde gebetet? Nach der erstgenannten Stelle sollen zwar solche Gebete gesprochen werden, die auf den Unterrichtsgegenstand Bezug haben. Insoweit waren sie wenigstens freie Gedanken. Im übrigen aber waren es nur vorgeschriebene Gebete und Litaneien, welche die Schüler an Gott und ein ganzes Heer von Heiligen zu richten hatten. Bezeichnend hierfür ist Reg. extern. audit. 14: 'Gott dem Herrn aber (die Ratio a. 1832 fügt hinzu: 'dem heiligen Herzen Jesu'), der heiligen Jungfrau und Gottesmutter, den übrigen Heiligen sollen sie recht oft und innig sich empfehlen, die Hilfe der Engel und besonders des Schutzengels beständig anflehen.' Besonders betont wird die Verehrung Marias. Jeden Sonntag abend wird die Litanei der seligen Jungfrau in der Klasse vorgebetet, oder die Schüler werden zur gemeinsamen Anbetung in die Kirche geführt, Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 7. An derselben Stelle findet sich die Mahnung, 'er rate aber den Schülern sorglich die Andacht zu Maria und dem heiligen Schutzengel.' Die Kongregation von Mariä Verkündigung, die sich die besondere Verehrung Marias zur Pflicht gemacht, soll aus dem römischen Kolleg in allen Kollegien eingeführt werden, Rat. stud. reg. rect. 22. Diese vielen Andachtsübungen und Gebete steigerten auf der einen Seite unnatürlich die Phantasie des Schülers, so dass der Wille dadurch betäubt wurde, auf der anderen Seite erdrückten sie auch wieder die wahrhaft religiösen Gefühle und machten den Schüler gleichgültig gegen das, was ihm das Höchste sein sollte. Es konnte gar nicht ausbleiben, dafs das Gebet in Geplapper ausartete, die religiösen Übungen lästig fielen nnd die Schüler am Ende nur gewohnheitsmäfsig thaten, was der Vorgesetzte von ihnen verlangte.

In denselben Fehler verfiel Francke. Er selbst hatte eine 'Schriftmäfsige Anweisung recht und Gott wohlgefällig zu beten' geschrieben. Darnach soll bei der Anleitung zum Gebet nicht allein auf den Inhalt desselben, sondern auch auf die äufserliche Stellung und andächtigen äufserlichen Gebärden gesehen werden. Er warnt zwar vor dem Geplapper und verlangt kurze, aus dem Herzen gesprochene Gebete. 'Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen 11 und 13.' Er will auch einen geordneten Stufengang beim Beten eingehalten wissen in seiner Schrift 'Von der Anführung der Kinder zum Gebet'. Die Häufung der Gebete mufste jedoch auch eine nachteilige Einwirkung auf das

Gemüt und den Willen seiner Schüler haben. Es wurden nämlich nicht allein alle Unterrichtsstunden mit Gebet angefangen und geschlossen, sondern sie wurden auch durch ein Gebet um Gottes Beistand bei einer Aufgabe unterbrochen. Gebetet wurde nicht allein in Kirche, Schule und Zimmer, sondern auch auf dem Spaziergang unter freiem Himmel. 'Instruktion für die Präceptoren der Waisenkinder 14.' Die Kinder mufsten über ein gegebenes Thema beten, ob sie in der Stimmung dazu waren oder nicht. Auch der häufige Besuch des Gottesdienstes liefs nichts zu wünschen übrig.

Bedenklicher noch als das Verfahren bei Gebet und Andachtsübungen waren bei beiden Gemeinschaften die Anleitungen der Schüler zur Gewissensforschung und Beichte.

Nach Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 5 und Reg. comm. prof. sup. fac. 3 haben die Jesuitenschüler jeden Abend nach ganz bestimmten Regeln eine Gewissensforschung mit sich vorzunehmen. Dabei haben sie sich alles zu vergegenwärtigen, was sie den Tag über gethan, und sich zugleich die Strafe für ihr Thun vorzustellen. Eine Gewissensforschung in höherem Grad bildeten die Exerzitien, bei denen sich der Büfsende wochenlang abquälte und ängstigte. Durch derartige Übungen mufste Phantasie und Gefühl das eigene Urteil betäuben und den Willen mitfortreifsen. Die Zerknirschung vollendete der Beichtvater. Täglich hatten nach Const. IV 4, 3 die Zöglinge zu beichten und das Abendmahl zu empfangen. An den Beichtzetteln wurde genau kontrolliert, wer gebeichtet hatte. Rat. stud. prof. class. inf. 9 und Reg. extern. audit. 3.

Verwandt damit sind die Grübeleien und Gewissensforschungen, zu denen die pietistischen Schüler angehalten wurden. Vorschriften zur Selbstprüfung enthält die Schrift Franckes 'Philantropia dei u. s. w.' mit der steten Aufforderung: 'Betrachte'. Die Folgen der Sünde sich auszumalen, leitete den Schüler die andere Schrift 'Philotheia' an. Den gröfsten Fehler machte Francke dadurch, dafs er durch derartige Übungen den Schüler schon im Anfang seiner Entwickelung zur Bekehrung bringen wollte, während doch die Erkenntnis des eigenen Herzenszustandes, die Hingabe an Gott, gleichen Schritt halten soll mit der natürlichen Entwickelung.

Immerhin zeichnet sich Francke bei den religiösen Übungen vor den Jesuiten dadurch aus, dafs er in ihnen kein opus operatum sah und mehr auf das religiöse Verständnis Wert legte.

Gröfser ist der Unterschied in den Mitteln, die sie zur Handhabung der Zucht und zur Anregung des Fleifses und der Aufmerksamkeit anwandten.

Bei den Jesuiten treten die Strafen ziemlich in den Hintergrund. Es scheint fast, als ob sie eine Abneigung gegen dieselben gehabt hätten. Jedenfalls hofften sie durch Anstachelung des Ehrtriebes und durch die Furcht vor Schande mehr zu erreichen als durch Strafen. Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 39. Wegen häuslicher Vergehen wird nur selten und nur aus gewichtigen Gründen in der Schule gestraft. Rat. stud. reg. praef. stud. inf. 38. Liegt ein strafwürdiger Fall vor, so soll der Lehrer nicht vorschnell und bei der Untersuchung nicht peinlich sein. 'Er drücke lieber, wo er es ohne fremden Schaden kann,

ein Auge zu.' Zur Strafe wird auch erst geschritten, wenn gute Worte und Ermahnungen nichts fruchten. Rat. st. reg. praef. stud. inf. 38. Helfen die Ermahnungen nicht, so soll der Lehrer mit einer gelinden Strafe einschreiten. Körperliche Züchtigung tritt nur bei groben Verbrechen ein. Diese Strafe darf aber der Lehrer nicht selbst vollziehen. Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 40. Dazu ist ein eigener Korrektor anzustellen, der nicht Ordensmitglied sein darf. Ist ein solcher nicht vorhanden, so soll der Lehrer eine andere Weise ersinnen, den Schuldigen gebührend züchtigen zu lassen. Eine härtere Strafe ist die Entfernung aus der Schule, die erst dann verhängt wird, wenn keine Besserung, sondern Verführung der Mitschüler zu erwarten ist. Ist auch die Entfernung keine genügende Sühne, so berichtet der Präfekt an den Rektor, der die weltlichen Gerichte anzurufen hat. R. st. reg. praef. stud. inf. 41. Man sieht aus dem ganzen Verfahren, dafs das Odium von Lehrer und Orden ferngehalten wird. Die Schüler sollen durch Strafen keine Abneigung gegen den Orden bekommen. Die Strafe bezweckte die Besserung des Übelthäters und die Abschreckung der Mitschüler.

Eine andere Auffassung von der Strafe hatten die Pietisten. Für sie traten keine Heiligen und Fürbitter mit ihrem Verdienste bei Gott ein. Der Glaube, gegründet auf Bufse und Reue, verhalf zur Vergebung. Reue empfindet aber nur der, welcher zum Schuldbewufstsein gekommen ist. Über die Strafe handelt c. 16 der Erziehung zu Gottseligkeit und 'Instruktion für die Präceptoren, was sie bei der Disziplin wohl zu beachten'. Kein Kind darf gestraft werden, das nicht von seinem Unrecht überzeugt ist und sein Vergehen eingesteht. Der Lehrer soll, wenn er auch von der Strafwürdigkeit eines Schülers überzeugt ist, von der Strafe absehen, wenn der Schuldige hartnäckig sein Vergehen in Abrede stellt. Denn von einem solchen Kinde wird die Strafe nicht als eine Wohlthat angesehen, wofür es nach Franckes Meinung danken und durch Handschlag Besserung geloben kann. Auch sonst will Francke die Strafe lieber vermeiden. So viel immer möglich, soll die Auferziehung nicht mit Strenge und Härtigkeit, sondern mit Sanftmut und Süfsigkeit geschehen. Wenn es nötig ist, scheut er jedoch nicht vor ihr zurück. Ein Kind, das dreimal gewarnt und mündlich zurechtgewiesen wurde, wird wegen Bosheit, nicht aber wegen Unfleifses körperlich gezüchtigt. Dabei ist jedoch im Einverständnis mit den Eltern und mit Rücksicht auf die Gesundheit des Kindes zu verfahren. Die nächsthöhere Strafe ist die Anzeige des Präceptors beim Rektor, der die Schuldigen vor die Spezial-Konferenz nimmt, in Gegenwart anderer Präceptoren ermahnt und zuweilen auch straft. Die Art der Strafe bestimmt der Inspektor auf Grund des Strafbüchleins, in das alle Vergehen umständlich eingetragen werden. Die Strafe wird sofort und zwar von dem Präceptor des zu Strafenden vollzogen. Nur in dem Fall, wo es sich um eine eigene Angelegenheit des Präceptors handelt, soll er nicht selbst strafen, um den Schein der Rachsucht zu vermeiden. Vor jeder körperlichen Züchtigung mufs der Strafende sich durch Gebet vorbereiten und zu Gott seufzen, dafs er ihm die Gnade gebe, nicht aus fleischlichem Zorn, sondern in erbarmender Liebe zu strafen. Aus dieser Umständ-

lichkeit des Strafverfahrens geht schon allein hervor, dafs die Pietisten der Strafe eine andere Bedeutung beilegten als die Jesuiten. Die Strafe ist Sühne und Genugthuung für das Vergehen.

Am meisten unterscheiden sich die beiden Gemeinschaften in der Anwendung des Ehrtriebes bei der Erziehung.

Bei den Jesuiten war die Anstachelung desselben ein Haupterziehungsmittel. Es mufs ihnen zum Vorwurf gemacht werden, dafs sie methodisch den Ehrgeiz in den Schülern erweckt und grofs gezogen haben, obwohl sie sich in Const. IV 15, 4 dagegen wehren. Man kann es ihnen allerdings nicht verargen, dafs sie die Erregung des Ehrbewufstseins bei ihren Schülern als Erziehungsmittel angewandt haben. Aber die Art und Weise, wie sie dabei vorgegangen sind, mufs getadelt werden. Es handelte sich bei ihnen nicht allein darum, dafs der Schüler Ehre und Prämien erlangte, sondern dafs er seinen Mitschüler um jeden Preis überflügelte. Jedem Schüler wird ein Mitbewerber, Aemulus genannt, zur Seite gestellt, der den Gegner auf Schritt und Tritt beobachtet, seine Übertretungen zur Anzeige bringt und seine Schwächen ausbeutet, um dann im Besitze des Preises noch stolz auf den Zurückgebliebenen herabschauen zu können. Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 35. Als Siegespreis winkten dem Ehrgeize die Schülerwürden, Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 35, die Prämien, leges Praemiorum 1, die Aufnahme in die Akademie, Rat. stud. reg. Acad. 8 u. 9. Nicht unerwähnt darf hier die Art und Weise der Preisverteilung bleiben. Unter grofser Feierlichkeit mit Trompetenschall wird der Name des Siegers öffentlich genannt, und vor versammeltem Publikum erhält er die Auszeichnung. Rat. stud. reg. rect. 13 und andere Stellen. Die Waffen in dem Kampf um Ehre und Preis bilden in den niederen Klassen die sogenannten Konzertationen, an deren Stelle in den oberen Klassen die Disputationen treten. Es ist nicht leicht verständlich, wie an manchen Stellen solche Wettkämpfe edel genannt werden können, denn sie mufsten ja in den Schülern unedle Leidenschaften entflammen. Auf der einen Seite tritt das Bestreben auf, durch alle Schliche den Gegner zu übertölpeln; auf der anderen Seite folgt auf die Niederlage Selbstverachtung und Hafs.

Haben die Jesuiten zu viel in dieser Hinsicht gethan, so haben die Pietisten zu wenig das Ehrgefühl als Erziehungsmittel beachtet. Nirgends wird an dasselbe appelliert. Francke sieht in seiner Anregung nur einen Schaden für die Schüler und unterdrückt es auf alle Weise. 'Wenn aber die Kinder meinten, sie müfsten um deswillen die Sprachen und Wissenschaften erlernen, damit sie dermaleins für alle Welt hochangesehene und berühmte Leute würden und damit sie einen unsterblichen Namen erlangten u. s. w., wäre der Informator verbunden, ihnen die Nichtigkeit solcher antreibenden Ursachen zu zeigen und bessere und wichtigere Ursachen an die Hand zu geben, dadurch nicht ihr eigener Ehrgeiz gesättigt, sondern Gottes Ehre befördert würde'. Von der Anführung zur Klugheit 26, 4. Ähnlich lautet auch: Von der Anführung zur Gottseligkeit 2. Zur Verhütung des Ehrgeizes gab es keinerlei Auszeichnungen. 'Kein Kind mufs über das andere ungebührlich erhoben werden noch ein Kom-

mando über andere verstattet werden. Instruktion für die Präcept. der Waisenkinder 27. 'Ein Schüler ist gar nicht zum Observatoren derer, so deutsch reden oder sonst wider die Ordnung peccieren, zu bestellen', Nacherinnerung zu der verb. Methode des Paedag. 18. Francke fürchtete, es möchte dadurch die Liebe der Kinder in Neid ausarten, und sie möchten vergessen, daſs vor Gott alle gleich seien. Von der Information der Waisenkinder insonderheit 9. Die Kinder selbst sollen es nicht einmal gern hören, wenn sie gelobt werden (Philotheia). Auch die Informatoren sollen sich jedes Lobes enthalten. 'Informatoren sollen nicht die Kinder, welche sich wohl anlassen, mit unzeitigem Lob stolz machen, sondern sollen ihnen die Verheiſsung, welche die Gottseligkeit hat und die Liebe Christi vor Augen malen. Auch die Ungezogenen sollen durch dergleichen evangelische Gründe zum Guten angeführt werden'. Was von den Informatoren zu observieren 11. Durch Lob und Verheiſsung dagegen wird nach Franckes Ansicht den unschuldigen Kinderherzen der Hoffartsgeist gleichsam mit Gewalt eingeprägt. Von der Erziehung zur Gottseligkeit 11.

Gerade bei diesem Erziehungsmittel war der dogmatische Standpunkt beider Gemeinschaften maſsgebend.

Die Jesuiten glauben an die Verdienstlichkeit guter Werke, wegen deren besonders die Heiligen eine Ehrenstellung bei Gott einnehmen. Wie Gott die besonders auszeichnet, welche Hervorragendes geleistet haben, so zieren die Jesuiten auch die, welche sich durch besondere Leistungen hervorthun. Und wie nicht alle Menschen Heilige werden, so können auch nicht alle Schüler an erster Stelle stehen. Eines Unrechts waren sich die Jesuiten bei ihrem Verfahren nicht bewuſst. Bei Francke dagegen kommt alles auf die Gnade Gottes an. Der Mensch kann im unbekehrten Zustande nichts Gutes leisten. Er verdient darum auch kein Lob. Und auch die Bekehrten haben keinen Anspruch darauf, denn sie verdanken alles der Wirkung des heiligen Geistes. Stolz konnten die Menschen nur sein auf den Adel ihrer Seele und auf die Gemeinschaft mit Gott. Ein Grund zur Bevorzugung des einen vor dem anderen lag hierin nicht.

Die rigorose Lebensauffassung Franckes war auch der Grund, warum er fast alle Erholungen und Vergnügungen den Schülern vorenthielt, während die Jesuiten sie ihnen in reichlichem Maſse gewährten.

Bei den Jesuiten war jeder Überanstrengung der Schüler vorgebeugt, Const. IV 4, 1; 13, 5. Keiner soll über zwei Stunden sich am Lesen oder Schreiben anstrengen, ohne das Studium eine kurze Weile zu unterbrechen, Rat. st. reg. schol. nostr. 10 und Const. IV 6, 1. An Vakanztagen und Ferien war kein Mangel, sie wurden in überreichem Maſse gegeben. Rat. stud. reg. prov. 37, 1—11. Zum Baden, Reiten, Turnen, zu Ausflügen u. s. w. hatten die Schüler reichlich Gelegenheit. Erinnerungen eines Jesuitenzöglings S. 127.

Dem mönchischen Ideal kommt Francke bei der Erziehung näher als sie. Freie Zeit hatten eigentlich seine Schüler kaum. Nicht einmal die Sonntage wurden ihnen freigegeben. Sie muſsten an ihnen zur Schule kommen und wurden in den Gottesdienst geführt 'damit sie nicht verwilderten'. Freie Nachmittage

gab es nicht. Ferien galten als Zeitverschwendung. Die in den einzelnen Lehrordnungen erwähnten Freistunden waren Arbeitsstunden, in denen sich die Schüler durch die sogenannten Rekreationsübungen Kenntnisse in den verschiedenen Handwerkszweigen verschaffen mufsten. Ordnung und Lehrart der Präceptoren 31. Solcher Art waren fast alle Erholungen. 'Der Informator soll auf Dinge bedacht sein, darinnen die Kinder zwar ausruhen, aber die Zeit damit nicht unnützlich vertreiben, noch ihre ohnedem flatterhaften Sinne in alle Welt zerstreuen'. Von der Erziehung zur Gottseligkeit 12, 2. Spiele wurden nur mit sehr vorsichtiger Auswahl gestattet und durften nur unter Aufsicht der Lehrer ausgeführt werden, 'damit sie dadurch nicht Gelegenheit zu allerlei Mutwillen und Zerstreuung des Gemütes bekommen mögen'. Ordnung und Lehrart des Paedag. 31. Die einzige Erholung bildete die sogenannte Motion, d. h. Spaziergänge und Ausflüge, bei denen das Gebet jedoch nicht vergessen werden durfte.

Bei den Unterrichtsgegenständen zeigt sich deutlich der prinzipielle Gegensatz zwischen Jesuiten und Pietisten.

Die ersteren erziehen für den Orden. Als Mitglieder eignen sich aber nur Gelehrte oder Reiche und Hochgestellte. Mit den Gegenständen des Elementarunterrichts beschäftigten sie sich nicht. Ihre Schulen waren gelehrte Studienanstalten, in denen fast ausschliefslich die Bildungselemente des Humanismus gepflegt wurden, denn nur im Besitze der Beredsamkeit konnten sie ihren Zweck erreichen. Alles andere, was nicht mit ihr zusammenhing und was nicht unbedingt zum Fachstudium der Theologie gehörte, schlossen sie vom Unterrichte aus, Const. IV 5, 1. Die meiste Zeit wurde in den 'Studia inferiora' auf Latein verwendet. Die Schüler sollten so weit gebracht werden, dafs sie die lateinische Sprache schriftlich und mündlich beherrschten. Es kam dabei nicht auf die Aneignung einer klassischen Bildung an. Denn an den Schriftstellern wurde nur die formelle Seite hervorgehoben. Latein brauchte der Orden, weil es nicht allein die wissenschaftliche Universalsprache, sondern auch die Kirchen- und Ordenssprache war. Deshalb hält auch der Orden an dem Betrieb desselben, den er anfangs mit allen Schulen gemein hatte, fest bis in die neueste Zeit. Der lateinischen Sprache gegenüber treten alle anderen Sprachen, besonders die Muttersprache, fast gänzlich zurück. In den Konstitutionen wird sie nur für die Predigt empfohlen. In der Rat. stud. a. 1586 und 1599 wird sie zwar als nützlich bei der Erklärung des Unterrichtsstoffes angeführt, aber im übrigen verboten, 'daher sei der Gebrauch der Muttersprache in den verschiedenen Schulsachen niemals gestattet', Rat. stud. 1599 reg. comm. prof. class. inf. 18. Erst in der Rat. stud. 1832 hat man ihr notgedrungen eine Stelle angewiesen. Die Zeit, welche für sie bestimmt wurde, ist jedoch äufserst begrenzt. Ebenso stiefmütterlich wird der religiöse Unterrichtsstoff behandelt.

In den Const. IV 16, 2 wird nur vorgeschrieben, dafs wöchentlich an einem Tag Christenlehre im Kolleg gehalten werde, in der die jüngeren Schüler den Katechismus lernen und hersagen. 'Die Erwachsenen sollen ihn womöglich kennen'. In der Rat. stud. wird der Katechismus zwar mehr berücksichtigt. Nach Reg. comm. prof. class. inf. 4 soll er in den drei Klassen der Grammatik

und wenn nötig auch in den anderen Klassen Freitags und Samstags hergesagt werden. Im ganzen wird aber nur 1 Stunde wöchentlich darauf verwendet. Dafs dabei auch nach der Rat. stud. 1832, die im Unterschied von der Rat. stud. a. 1599 auf Verständnis des Katechismus dringt, wenig Zeit für die Erklärung desselben übrig blieb, kann wohl nicht bestritten werden. Den religiösen Memorierstoff ersetzten die religiösen Übungen und Andachten. Auf gleiche Weise wurden die Realien vernachlässigt. Was davon unter der Bezeichnung Erudition getrieben wurde, ist kaum der Rede wert. Es wird zwar in Rat. stud. a. 1832 Reg. prov. 23, 3 Geschichte, Geographie und Mathematik für die unteren Klassen empfohlen. Die Behandlung der Geschichte aber, die nach Rat. stud. reg. prof. class. Hum. 1 'von Zeit zu Zeit die Schüler auffrischen und unterhalten soll', zeigt, dafs auch die anderen Realfächer nur geringer Pflege sich erfreuten. Nach Reg. praef. stud. inf. 8, 11 der Rat. stud. a. 1832 bleibt es sogar dahingestellt, ob Geschichte, Geographie und die Grundzüge der Mathematik in den Schulen gelehrt werden sollen.

Auch in den Schulen Franckes, d. h. in der Lateinschule und in dem Pädagogium, wog Latein bei weitem vor. Da es aber seine Hauptabsicht war, seine Schüler zum lebendigeu Christentum, das sich einzig und allein auf die Bibel gründet, zu erziehen, so mufste er schon aus diesem Grund dem Griechischen und Hebräischen, als den Grundsprachen der Bibel, einige Aufmerksamkeit schenken. Aus dem gleichen Grunde mufste er sich die Muttersprache angelegen sein lassen. Denn wer aus der Bibel seinen Glauben schöpfen soll, mufs dieselbe in der Muttersprache lesen können. Im engsten Zusammenhang damit stand die Forderung des Unterrichts im Katechismus. Und weil alle Menschen Mitglieder des Reiches Gottes werden sollen und alle für den gleichen Zweck erschaffen sind, so haben auch alle Anspruch auf Bildung, die zum Verständnis des Ratschlusses Gottes und zur Ergreifung des Heils im Glauben nötig ist. Dieser Anschauung entsprang bei Francke die Idee einer allgemeinen Volksbildung, bei der auch die Kenntnis der Realien nicht aufser acht gelassen werden kann. Bezeichnend hierfür ist § 7 der Information der Waisenkinder insonderheit: 'Weil auch einer, der nicht studieret, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae und was seines Ortes oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch aufser denen ordentlichen Schulstunden neben dem, dafs sie zum Stricken angehalten werden, gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nötige beigebracht, dafs sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Werke zu seinem Lobe reizen lassen sollen, wie sie ein Land vom andern unterscheiden, wie sie reisen sollen, wie sie einen Acker messen oder teilen, wie sie den Kalender brauchen sollen u. s. w.'

(Schlufs folgt)

ÜBER KLASSISCHE STUDIENREISEN

Von Johannes Teufer

Die Anschauungsmethode ist das Schofskind der heutigen Gymnasialpädagogik. Nicht nur dafs sie in ausgedehntestem Mafse die Grundlage der realen Unterrichtsfächer bildet, sie beherrscht auch den neusprachlichen Unterricht und klopft gelegentlich selbst bei den abstraktesten Disziplinen an, Einlafs begehrend. Auch für die altklassischen Fächer hat sie eine früher unbekannte Bedeutung gewonnen. Zwar ist die lateinische Bilderfibel, die in Nachahmung der 'neuen Methode' auf neusprachlichem Gebiete den lateinischen Unterricht schon für den Anfänger um einige hervorragende Darstellungen aus dem klassischen Altertume konzentrieren will, als eine verfehlte Anticipatio zu bezeichnen, die auf einer Verwechselung der unterschiedlichen Bildungswerte der alten und der modernen Sprache beruht und das Interesse des lateinischen ABC-Schützen, dessen Kräften die Bewältigung der fremden Sprachform allein durchaus genügt, zu Gunsten einer oberflächlichen, frühreifen Vielseitigkeit zersplittert. Dagegen sind die mannigfachen Bestrebungen unserer Zeit, dem fortgeschritteneren Schüler das Altertum nach Möglichkeit im Bilde vorzuführen und ihm besonders das Verständnis für die Ziele und Aufgaben der antiken Kunst zu wecken, nur freudig zu begrüfsen, so wenig harmonisch mit ihrem idealen Inhalte auch die nüchterne Forderung anmutet, die Archäologie für den Kandidaten der Philologie unter die obligatorischen Prüfungsfächer einzureihen. Denn indem die bildende Kunst das Streben des griechischen Geistes nach dem *καλὸν κἀγαθόν* zur augenfälligen Darstellung bringt, trägt die Beschäftigung mit ihr nicht wenig dazu bei, den klassischen Unterricht zu beleben und im eigentlichen Sinne der humanistischen Bildung fruchtbar zu gestalten.

Auf diese Erkenntnis gründet sich die gröfsere oder geringere Liberalität, mit welcher die Regierungen der meisten deutschen Bundesstaaten alljährlich eine Anzahl ihrer altphilologischen Gymnasiallehrer in stand setzen, die Heimat des klassischen Altertums oder wenigstens Italien auf einer längeren oder kürzeren Studienreise zu besuchen. Der Zweck solcher Mission liegt natürlich nicht in der Lösung bestimmter wissenschaftlicher Aufgaben, sondern ihre Teilnehmer sollen unter sachverständiger Anleitung die wichtigsten Stätten und Denkmäler des alten Kulturlebens kennen lernen, um die gewonnene Anschauung in den Dienst der heimatlichen Lehrthätigkeit zu stellen. Der Wert dieser Autopsie bedarf nicht erst einer ausführlichen Begründung. Bezüglich der Topographie und Architektur ist er um so gröfser, als der gewöhnliche

Bildungsgang des klassischen Philologen ihm wenig Gelegenheit bietet, sein räumliches Anschauungsvermögen besonders zu üben.

Wie ist, um ein einfaches Beispiel zu gebrauchen, selbst bei einer durch Beschreibung und Abbildung so allgemein bekannten Lokalität wie dem Forum Romanum der Augenschein geeignet, die vorgefaſste Vorstellung zu ergänzen, ja richtig zu stellen. Zwar wer sich gewöhnt, nackte Zahlenangaben durch eine Vergleichung mit bekannten Verhältnissen in das ausdrucksvolle Gewand der Realität zu kleiden, wird vor der naheliegenden Versuchung bewahrt bleiben, im Hinblick auf die spätere Gröſse der Welthauptstadt die Ausdehnung dieses Raumes weit zu überschätzen. Vielmehr wird ihm nicht selten schon die deutsche Mittelstadt unter ihren freien Plätzen ein passendes Vergleichungsobjekt darbieten.[1]) Dagegen gehört — um von der Unzulänglichkeit der Photographien ganz abzusehen — eine seltene Fertigkeit im Kartenlesen dazu, um sich die eigenartige Lage des Forums in der Einsenkung zwischen dem Mons Palatinus, Capitolinus und Esquilinus wirklich anschaulich vorzustellen und in ihrer Bedeutung zu würdigen. Denn diese Lage ist ein ausschlaggebender Faktor für die Topographie der alten Stadt gewesen. Sie erklärt uns die frühzeitige Existenz von künstlichen Entwässerungsanlagen, macht aber zugleich den Ausbau des Forums von der Besiedelung des Esquilin abhängig und setzt somit die Benützung eines anderen Marktplatzes (Boarium) für die alleräIteste Zeit als notwendig voraus. Einen klaren Überblick über diese Bodenverhältnisse und überhaupt über das Gebiet der Siebenhügelstadt gewinnen wir vom Palatin aus, der sich ebensowohl durch seine historische Bedeutung als Sitz der ersten Uransiedelung wie wegen seines von modernen Bauwerken fast völlig freien Plateaus vorzüglich zum Orientierungspunkte eignet. Indes konnte ein Markt- und Versammlungsplatz von der beschränkten Ausdehnung des Forums den wachsenden Anforderungen der Kapitale auf die Dauer nicht genügen. Schon in republikanischer Zeit von Göttertempeln, Staatsgebäuden, später auch von Basiliken eingerahmt, bedeckt sich in der Kaiserzeit das Forum selbst mehr und mehr mit Monumenten und wird so allmählich zu einem Museum der vaterländischen Geschichte und selbst zu einem ehrwürdigen Denkmal der Urzeit. Dies fortgeschrittene Entwickelungsstadium repräsentiert uns sein heutiges buntes Trümmerfeld. In seine ursprüngliche Bestimmung traten die Kaiserfora ein, unter denen das weitaus gröſste, das Forum Trajani, nur zu einem kleinen Teile erst wieder bloſsgelegt worden ist. Wir verschaffen uns durch den ungehemmten Umblick auf der Trajanssäule leicht einen Begriff von seiner ehemaligen Gröſse. Derselbe Punkt läſst uns den besonderen Zweck des Forum Trajani als eine Verbindung zwischen dem Forum Romanum mit der Neustadt im Marsfelde, d. i. den Durchstich zwischen Mons Capitolinus und Quirinalis, deutlich erkennen.

Ist das Beispiel des Forum Romanum dazu angethan, unserer Vorstellungskraft einen Zügel anzulegen, so läſst uns der Maſsstab unserer heutigen Bau-

[1]) In Leipzig giebt der Hauptmarkt die Länge des Forums wieder, dessen Breite er noch um ca. 15 m übertrifft.



weise in vielen Fällen der überlegenen Gröfse des Altertums nicht gerecht werden. So giebt es kein modernes Amphitheater oder auch Theater, das nach seiner Geräumigkeit auch nur einen annähernden Vergleich mit dem Kolosseum oder selbst der Arena zu Verona aushielte. Unsere Badeanstalten werden an Grofsartigkeit bei weitem übertroffen von den Thermen des Caracalla, deren prachtvolle Hallen ihr Vorbild allerdings nicht in den bescheidenen städtischen balineae, sondern in den hellenistischen Gymnasien finden. Ihre Einrichtung erinnert uns daran, welchen uns unbekannten Wert man einer geregelten und umständlichen Badeprozedur in Verbindung mit gymnastischer Körperpflege beilegte. Während die palatinischen Kaiserwohnungen, auf dem vornehmsten und ehrwürdigsten Flecke der Altstadt gelegen, hinsichtlich der Gröfse ihres Grundrisses im Vergleich zu neueren Stadtschlössern nichts Auffallendes bieten, stellt die Villa Adriana bei Tivoli, in ihrer Vollendung zugleich als ein Wunder antiker Baukunst gerühmt, schon durch die Weitläufigkeit ihrer Anlage, die sich die Nachbildung weltberühmter Bauten und Gegenden zur Aufgabe gestellt hatte, wohl alle modernen fürstlichen Landsitze in den Schatten. Andere architektonische Überreste des Altertums entbehren bei ihrer Eigenartigkeit überhaupt eines heimatlichen Analogons, so vor allem der griechische Tempel[1]), dessen überwältigender Formenwirkung wir uns trotz der besten Bilder nicht bewufst werden können, die titanenhaften Mauern von Mykenä und Tiryns, die friedliche Feststätte Olympia, das altrömische Normalhaus Pompejis, das Columbarium u. s. w.

Unter denjenigen Punkten, deren natürliche Beschaffenheit uns hauptsächlich wegen eines bestimmten historischen Faktums interessiert, sei neben der einfachen Situation von Marathon, von Salamis, des Monte Pellegrino (Heirkte) u. a. als besonders instruktiv hier nur Syrakus hervorgehoben. Wenn schon in seinem heutigen Bestande ganz auf Ortygia beschränkt, gestattet doch sein übersichtliches Terrain eine klare Orientierung über die Gestalt der alten Stadt zur Zeit des Thukydides und läfst uns die Bewegungen der Athener nach dem Berichte dieses Schriftstellers aufs anschaulichste verfolgen, vom Olympieion und Epipolä an, den anfänglichen Ruhmesstätten athenischer Strategie, bis zu den Laotamien, deren gähnender Schlund die Überreste der Expedition in sich begrub.

Aber es hiefse Eulen nach Athen tragen, wollte ich auch nur eine nackte Aufzählung aller der Örtlichkeiten, Bauten und Kunstwerke geben, deren Besichtigung als eigentliches Ziel der altphilologischen Studienreise vornehmlich in Betracht kommt. Denn es fehlt nicht an gründlichen Reiseberichten, die den praktischen Standpunkt des Gymnasiallehrers berücksichtigen. Auch ein anderer Wertfaktor, so unschätzbar er ist, sei seiner subjektiven Natur wegen hier nur kurz gestreift: die ethisch bildende und läuternde Wirkung, die das

[1]) Einen Einblick in die Technik, mit der die riesigen Säulentrommeln der gewaltigen selinuntischen Tempelfelder bearbeitet wurden, gewährt ein Besuch der antiken Steinbrüche von Campobello, deren feierabendlicher Zustand uns mitten in die Werkstätte der alten Steinmetzen zurückversetzt (vgl. Bädeker, Italien III S. 279[11]).

Vaterland des Sophokles und des Vergil noch heute auf die Seele auszuüben im stande ist. Wohl dem, welchem der unverschleierte Anblick von Schönheit und Kraft, diesen unsterblichen Wächterinnen am Grabe des klassischen Altertums, so tief ins Herz sich einprägt, dafs er ihn unverlöscht mit zurückbringt in die nüchterne Heimat und in die schwüle Atmosphäre der Schulstube. Ihm belebt die Begeisterung das dürre Wort des alten Prosaikers wie frisches Nafs die trockene Jerichorose, und über der sauren Hantierung mit den hartkantigen Bausteinen der Grammatik verliert er nicht das Bild des erhabenen Athenetempels aus den Augen, der sich aus schlichten, schwerfälligen Steinen zu seiner göttlichen Schönheit aufbaut. Diese Berufsfreudigkeit ist etwas von dem unverlierbaren Glücke, das nach Goethes Erzählung seinen Vater in der Erinnerung an Neapel beseligte. Aber freilich, man mufs dann auch mit Goethes Augen sehen können; und die Empfänglichkeit gegen das Überirdische in Natur und Kunst bleibt eine Gnadengabe von oben.

Wir wollen den festen Boden des Objektiven nicht verlassen. Auf ihm erwächst dem reisenden Philologen, wofern er nur den Blick nicht allzustarr auf sein Hauptziel gerichtet hält, so dafs er dadurch blind wird für das Schöne und Interessante, das zu beiden Seiten des Weges liegt, eine solche Fülle von Anregungen und neuen Anschauungen, dafs es sich wohl lohnen dürfte, diesen einmal ausschliefslich unser Augenmerk zuzuwenden. Gewifs handelt es sich dabei zum guten Teil um Beobachtungen, deren Wahrnehmung zu eines jeden Reisenden Bildung und Erziehung beiträgt; allein dasselbe gilt doch unbestreitbar auch vom Besuche der loca classica selbst, und ebenso gewifs wird hier wie dort der Wert eigener Kenntnis und persönlicher Erfahrung für den unendlich höher sein, der durch seinen Beruf dazu veranlafst ist, sich über ihren Inhalt ein gewisses Urteil, eine bestimmte Vorstellung zu bilden, und nicht blofs für sich zu bilden, sondern im Unterrichte vorzutragen und zu vertreten. So sollen denn die folgenden Zeilen auf diejenigen Bildungsmomente aufmerksam machen, die wir bei einer Studienreise natürlicherweise als Parerga anzusehen und gering zu schätzen pflegen, vielleicht, dafs unter diesen unscheinbaren Perlen, auf die wir ungesucht beim Graben nach dem Schatze stofsen, sich doch die eine oder andere findet, die es verdient, aufgehoben und ans Licht gezogen zu werden.

Schon den Umstand möchte ich als einen wertvollen Reisegewinst für den in Ausübung seines Berufes stehenden Gymnasiallehrer bezeichnen, dafs er gewissermafsen selbst für einige Zeit auf die Schulbank zurückversetzt wird, indem ihn teils seine Umgebung, teils die Anforderungen des Lebens veranlassen, die Schuldisziplinen fast ausnahmslos wieder einmal aufzunehmen und in dem bunten Wechsel eines Stundenplanes, wie der Augenblick es verlangt, die Aufmerksamkeit bald diesem, bald jenem Fache zuzuwenden. Denn wenn sich auch daheim im Lehrerzimmer Altphilologe und Naturwissenschaftler mit der Freundschaft mangelnder Interessengemeinschaft als wohlgewogene Antipoden gegenüberzustehen pflegen, wer könnte hier das Auge verschliefsen gegen die auffallendsten Erscheinungen der südlichen Pflanzenwelt, gleichviel ob sie die

Alten schon kannten oder nicht, gegen die Pinie und Palme, den Kaktus und den Papyrus, der doch zumal ein unbestreitbares Anrecht hat auf das Interesse eines jeden Gelehrten? Und wer gewänne es nicht über sich, schon um den beiden Sternchen im Bädeker Genüge zu thun, im weltberühmten Aquarium zu Neapel einmal hinabzutauchen in die Geheimnisse des mittelländischen Meeres und seinen stummen Bewohnern einen Besuch abzustatten? — Der Anblick der Olive läfst unsere Gedanken hinüberschweifen nach dem heiligen Vaterlande des Ölbaums; aber zahlreiche Malsteine erinnern uns daran, dafs unser Fufs auch hier auf geweihtem Boden steht. In fortlaufenden Bildern führen sie uns durch die christliche Kirchengeschichte, von den Märtyrerstätten und den versteckten Katakombengängen in die Kunstsäle des Vatikans, von der bescheidenen Basilika durch die Triumphkirche des Papsttums nach dem schlichten Grabe Pius' IX. Ja, wem die Steine reden, der läfst sich von den Isis- und Mithras- und Cybelestatuen der römischen Museen erzählen von der Sintflut fremder Kulte, die zu der Zeit, da im fernen Osten das Brünnlein lebendigen Wassers entsprang, Italien überschwemmte und den altchristlichen Sarkophagreliefs so häufig den Stempel eines mysteriösen Synkretismus aufgedrückt hat. Und wer Ohren hat, zu hören, der fühlt sich durch die glühende Beredsamkeit, mit welcher der Waldenserprediger im Herzen Roms gegen Mariendienst und Fegefeuer eifert, zurückversetzt in die trotzige Kampfeslust der Reformationszeit.

Aber weit noch über die Grenzen des alten Patrimonium Petri hinaus reichen die Spuren der deutschen Geschichte, die uns, wenn auch vielfach schmerzlicher Art, auf Schritt und Tritt begleiten. Und doch, mag uns auch die demütigende Rolle des alten Heldenkaisers Barbarossa auf den Bildern des Dogenpalastes die Röte des Unwillens in die Wangen treiben, mag uns der Besuch der 'Sala del re Enzio' in Bologna mit stiller Wehmut über das romantische Schicksal des liederkundigen Königssohnes und auf der Piazza del Mercato in Neapel die Erinnerung an das Ende des letzten Hohenstaufen mit bitterem Schmerze erfüllen: wir begreifen gerade an diesem paradiesischen Punkte unserer Wanderung am allerbesten, was die germanischen Stämme zur Zeit der Völkerwanderung so mächtig über die Alpen zog, was die späteren Hohenstaufen trieb, ein Erbland festzuhalten, dessen leichte Fruchtbarkeit mit seiner Schönheit wetteifert und von den Zeiten Hannibals bis heute der Thatkraft und Mannestugend seiner Bewohner so verhängnisvoll geworden ist. Die Königsgräber im Dome zu Palermo bergen die irdischen Überreste der beiden gewaltigen Fürsten, welche die deutsche Kaiserwürde mit dem Besitze des Königreichs Sicilien vereinigten. Wir empfinden eine stille Freude, dafs das Deutschtum heute in friedlicher Weise von dem Felseneiland am Golfe von Neapel Besitz ergriffen, dessen zauberhafte Schönheit dereinst den heiteren Sinn des alternden Augustus entzückte und dem Weltüberdrusse des finsteren Tiberius als Zufluchtsstätte diente; dafs unsere Landsleute sein blaues Wunder der staunenden Welt erschlossen und dem Inselstädtchen beinahe den Charakter einer deutschen Kolonie aufgeprägt haben.

Es wäre überflüssig, auch nur in grofsen Umrissen das nngeheure An-

schauungsmaterial zu zeichnen, das Italien für die mittelalterliche und neuere Welt-, Kultur- und Kunstgeschichte umschliefst. Allerdings mag man daran zweifeln, ob aus der reichen Mannigfaltigkeit der Anregungsmittel im einzelnen eine eigentliche, tiefgehende Wissensbereicherung erwachsen wird. Aber wie jede harmonische Geistesbildung untrennbar an einem gewissen Universalismus haftet, so dienen sie dazu, den Gesichtskreis des Fachmannes zum Besten des Pädagogen zu erweitern und ihn vor verhängnisvoller Einseitigkeit zu bewahren.

Für den letzteren Gesichtspunkt ist nicht ohne Bedeutung die praktische Erfahrung, die sich an den Aufenthalt unter einem durchaus fremdsprachigen Volke knüpft und die brennendste Tagesfrage des modernen Schulkampfes berührt. Dabei setze ich freilich als ausgeschlossen voraus, dafs sich der Reisende damit begnügt, sich recht und schlecht oder vielmehr recht schlecht mit Hilfe einiger Redensarten aus Meyers Taschenwörterbuch durchzuschlagen, und im übrigen auf seine Gewandtheit im Gebrauche der internationalen Zeichensprache verläfst. Das ist des reisenden Parvenus, nicht aber des Philologen würdig. Eine vorangehende Übung in der italienischen Sprache, bei der es weniger auf Länge als auf Regelmäfsigkeit der Lektionen ankommt, lohnt sich nicht nur durch den nächstliegenden Gewinn, dafs sie dem Fremdlinge die Wege ebnet, verschlossene Thüren öffnet, vor Übervorteilungen schützt, den Verkehr mit dem Volke ermöglicht und in stand setzt, den Befriedigung heischenden Fragen, welche der Anblick unzähliger Sehenswürdigkeiten momentan auftauchen läfst, einen verständlichen Ausdruck zu verleihen. Auch ohne dafs darum eine perfekte Beherrschung der Sprache notwendig wäre, bekommt der Lernende einen wirklichen Einblick in das Verhältnis des Italienischen zur Muttersprache Latein; er versucht — wozu ihm sonst in der Regel die Veranlassung fehlen wird — die eigene, lange nicht geübte Fähigkeit zur Erlernung einer neuen Sprache und wird dabei voraussichtlich nicht ohne Genugthuung wahrnehmen, dafs, was das Mannesalter an Gedächtnisfrische und Lernfreudigkeit eingebüfst hat, durch den sprachbildenden Charakter, der dem Studium des Lateinischen im allgemeinen und für die romanischen Sprachen insbesondere eignet, reichlich ersetzt wird. Dabei mag er, wofern ihm die pädagogischen Bestrebungen der Neusprachler nicht gleichgiltig sind, die günstige Gelegenheit nicht ungenützt vorübergehen lassen, die vielgerühmte 'neue Methode', etwa nach dem geschickten Leitfaden von Alge, am eigenen Fleische zu erproben.

Bei der praktischen Anwendung der erworbenen Kenntnisse wirft die Dialektverschiedenheit, die dem Reisenden in den einzelnen Teilen Italiens allerdings besonders empfindlich entgegentritt, ein interessantes Streiflicht auf die bisweilen sehr weitgehenden phonetisch-dialektischen Anforderungen unseres neusprachlichen Unterrichts: zwar erging es mir nicht überall so rühmlich wie in Ravenna, wo ich den Wirt der Trattoria nach einem kurzen Gespräche mit ihm (vielleicht auch infolge eines von mir unbewufst gebrauchten süditalienischen Speisenamens) zu den Seinigen äufsern hörte: 'è un Napolitano' — aber allenthalben wurde mein Reise-Italienisch, dessen phonetische Feinheiten sich nicht über ein scharfes Zungen-R und die genaue Scheidung der verschiedenen Zisch-

laute erhoben, von Wirten und Führern, von den gebildeten Eingeborenen und zumeist auch vom gewöhnlichen Volke verstanden, und wenn umgekehrt das Verständnis des letzteren mitunter weit schwieriger war, so wäre diese Schwierigkeit gewifs auch durch den elegantesten Florentiner Dialekt meinerseits nicht gehoben worden.

Auch die französische Sprache spielt in Italien eine beachtenswerte Rolle. Fremdenführer und Kellner der gröfseren Hotels sprechen sie mehr oder weniger geläufig, und der starke internationale Verkehr hat sie eigentlich zum Gemeingut der besseren Gesellschaft gemacht. Diese ist gewohnt, während sie die ungenügende Kenntnis ihrer eigenen Muttersprache gern verzeiht, die leidliche Beherrschung des Französischen bei jedem Gebildeten vorauszusetzen. (Dafs dies nicht weniger in Griechenland der Fall ist, ist bekannt genug.) Wie peinlich dies bei mangelhafter Übung werden kann, entging mir nicht, als ich in Rom versuchte, mir Zutritt in die Auditorien einiger höherer Schulen zu verschaffen. Und führt solche Erfahrung auch nur zu einer Würdigung des 'Marktwertes' der französischen Sprache, so wird sie doch sicher dazu beitragen, diesen Marktwert fürs praktische Leben nicht verächtlich zu unterschätzen.

Mit solchen sprachlichen Beobachtungen verbindet sich leicht und bis zu einem gewissen Grade von selbst das Studium der heutigen Bewohner des Landes. Und es scheint mir für einen Lehrer der deutschen Jugend, gleichviel welches Spezialfach er vertritt, gar nicht hoch genug anzuschlagen, dafs er einmal in enge Fühlung mit einem fremden Volke getreten ist. Denn wenn es unter allen Umständen seine Aufgabe ist, die Liebe zum deutschen Vaterlande in ihr zu pflegen und zu vertiefen, so erfüllt er dieselbe weniger durch überschwengliche patriotische Lobreden als dadurch, dafs er seinen Schülern die Augen zu öffnen sucht für die hohen Tugenden und auch die Schwächen deutscher Eigenart. Durch nichts aber kann der Mafsstab für die Vorzüge und Fehler der eigenen Landsleute nachdrücklicher und anschaulicher geschärft werden als durch den aufmerksamen Verkehr mit einem anderen Kulturvolke, das, seit alten Zeiten in ununterbrochener Wechselbeziehung zu unserem Volke stehend, doch seiner ganzen Abstammung nach einen grundverschiedenen nationalen Charakter repräsentiert. Und Gott Lob, der Deutsche braucht von diesem Vergleiche keine Gefährdung seiner Liebe zur Heimat zu befürchten. Wohl mag manches dünkelhafte Vorurteil schwinden, aber so viel er auch der Lande gesehen, er wird noch immer mit der freudigen Überzeugung zurückkehren: tiuschiu zuht gât vor in allen.

Schon der ohrenbetäubende Lärm des italienischen Strafsenlebens, der laute Frohsinn mit seiner Vorliebe für Musik, Spiel und Tanz, die Lebhaftigkeit der Unterhaltung verraten ein südlich-feuriges Temperament. Dasselbe erreicht seinen edelsten Ausdruck in dem leidenschaftlichen Spiele des Schauspielers, nicht selten auch in der hinreifsenden Beredsamkeit eines Predigers; aber auch schon am Kinde bewundern wir eine unserer Jugend weit überlegene Kunst des Vortrags, wenn wir in der Weihnachtszeit einmal den Deklamationen in Maria in Aracoeli in Rom beiwohnen. Dem Fremden gegenüber bethätigt es sich im

allgemeinen auch bei dem Manne des Volkes in einer natürlichen Umgänglichkeit und Gefälligkeit, so dafs ich gelegentlich auf der Eisenbahnfahrt nicht ungern die zugeknöpfte Gesellschaft reisender Landsleute mit dem eingeborenen Publikum der dritten Klasse vertauschte. Die wohlwollende Neugier, die wir wohl auch in gewissen Gegenden der Heimat bei den niederen Volksschichten finden, ist hier nicht selten mit einem feinen Takte, ja mit ausgesuchter Höflichkeit verbunden. In liebenswürdiger Weise, ohne uns zu verletzen, pflegt man unsere etwaigen Sprachfehler richtigzustellen, und wer sich mit uns länger unterhalten hat, verfehlt nicht, uns vom eigenen Frühstücke anzubieten, bevor er selbst davon geniefst, oder das Unterlassen dieser guten Sitte wenigstens mit der Dürftigkeit seiner Mundvorräte zu entschuldigen.

Bewundernswert bleibt die angeborene Geschicklichkeit des Italieners, sich auch bei mangelnder Sprachgemeinschaft zu verständigen. Diese Gewandtheit liegt zuerst ebenfalls in dem lebhaften Naturell des Romanen begründet, wird aber noch bedeutend erhöht durch das infolge des starken Fremdenverkehrs gesteigerte Accommodationsvermögen. Wie er fast beständig die Gestikulation zur Unterstützung des gesprochenen Wortes verwendet, so dafs wir, von der Stimme der Sprechenden unerreicht, glauben könnten, eine Taubstummenunterhaltung zu beobachten, so giebt er, ohne sich lange zu besinnen, dem nichtverstandenen Wunsche nach einem Federmesser durch die Handbewegung des Bleistiftspitzens deutlicheren Ausdruck; das Wort 'Tischglocke' ersetzt er durch 'Klingling' u. s. w. Als ich in einem Städtchen Oberitaliens dem des Deutschen ein wenig mächtigen Kellner beim Schlafengehen erklärte, wir wollten lieber italienisch sprechen, da ich mich hierin vervollkommnen möchte, erwiderte er sofort: 'dunque parleremo italiano!' Wie er mir darauf im Schlafzimmer das Licht anzündete, wies er, mich ansehend, auf seine Thätigkeit, indem er langsam und prononciert sagte: 'accendere il lume', worauf er mit einem 'felicissima notte' sich empfahl. Er hätte zweifellos als Lehrer die beste Anlage zu einem tüchtigen Vertreter der Anschauungsmethode gehabt!

So fügen sich kleine Züge zu einem Gesamtbilde, welches gegen die kühle Zurückhaltung des deutschen Phlegmas nicht unvorteilhaft absticht. Anderseits besitzt der deutsche Bär dafür auch viel mehr von dem edlen Stolze des alten Königs der deutschen Wälder. Der aufdringliche Fremdenführer, der gewinnsüchtige Droschkenkutscher, der unverschämt geilende Bettler sind in ihrem Nonplusultra rein charakteristische Typen des Südens. Auch den deutschen Kaufmann und den deutschen Gastwirt umstrahlt bald der unverfälschte Glorienschein einer vornehmen Solidität, wenn wir uns trotz der treuherzigen Freundlichkeit des italienischen Wirtes gezwungen sehen, mit ihm über den Preis selbst der geringfügigsten Ansprüche zu accordieren, um nicht hinterher doppelt und dreifach zahlen zu müssen; wenn wir uns beim Einkaufe von irgend welchen Waren gar bald von der erfahrenen Weisheit des alten Rates überzeugen: 'Kaufe möglichst nichts ein, dessen Wert du nicht wenigstens ungefähr bemessen kannst!' Während sich der Italiener über die moralische Berechtigung der Fremdenausbeutung offenbar nicht die geringsten Gewissensskrupel macht,

werden wir uns mit stolzer Freude bewufst, dafs deutsche Ehrlichkeit auch heute noch nicht zum leeren Schall geworden ist.

Ein anderer hervorstechender Zug des Romanen ist die Grausamkeit gegen die Tiere. Allgemein bekannt ist die herzlose Verfolgung, der unsere Singvögel, in Ermangelung anderer jagdbarer Tiere, im ganzen Lande ausgesetzt sind. Uns bleibt die schmerzliche persönliche Erfahrung mit dieser Gefühlsrohheit nicht erspart: wir sehen die kleinen Sänger des heimatlichen Waldes ihres Federschmuckes entkleidet und an Stäbchen aufgereiht auf dem Markte feilgeboten, und im Parke oder im Weingarten fliegen uns wohl auch selbst die Schrote eines unvorsichtigen Schützen um die Ohren. Aber dies ist nicht der einzige Akt welscher Tierquälerei: unbarmherzig schlägt der Bauer sein keuchendes Lasttier, dem er wohl gar zu gesteigerter Qual mit raffinierter Grausamkeit die wunden Stellen offen hält; mit den Füfsen an eine Stange gebunden werden die lebenden Puten und Hühner oft stundenweit zur Stadt getragen, und fast jeder gröfseren Ziegenherde hinken einzelne Tiere nach, denen der grausam-sichere Steinwurf des eigenen Hirten das Bein gebrochen.

Man würde Unrecht daran thun, für diese Gefühllosigkeit die katholische Kirche verantwortlich machen zu wollen, auf deren Boden einst die schwärmerische Naturliebe eines Franziscus von Assisi, wenn auch als eine fremdartige Pflanze, gedieh. Ebensowenig dürfen wir darin bei den Nachkommen eines alten Kulturvolkes eine kindlich-naive Bildungsstufe sehen wollen. Vielmehr handelt es sich hier um einen tiefeingewurzelten Fehler des romanischen Charakters: das wilde Wohlgefallen am Grausigen, das selbst den Damenflor des alten Roms auf den Tribünen der blutigen Arena versammelte, läfst noch heute die Spanierin dem Stierkämpfer Beifall klatschen; es zeigt sich uns am Italiener als ein auffallender Mangel an Mitgefühl gegen die niedere Kreatur. Nicht die fortgeschrittenere Kultur, sondern das warme deutsche Gemüt ist die Mutter unserer segensreichen Tierschutzvereine gewesen.

Die sozialen Verhältnisse der Heimat werden in ein glänzendes Licht gerückt durch die wirtschaftliche Lage Italiens, deren Not sich in seinen grofsen Scharen von Bettlern und Bresthaften aller Art, in dem allgemeinen Elende und der vielfachen Verdienstlosigkeit der unteren Volksschichten, in dem versumpften Zustande weiter Landstrecken jedem Auge offen darstellt. Ebenso wird ein Besuch des Exercierplatzes uns die Überlegenheit des eigenen Vaterlandes zur freudigen Gewifsheit machen. Indessen wollen wir, um nicht in gefährliches Eigenlob zu verfallen, anstatt länger beim heutigen Bewohner des Landes zu verweilen, lieber auf dessen geographische und kulturelle Eigenart selbst noch mit einem Worte eingehen.

Denn einerseits sind auch die rein geographischen Anschauungen von viel zu allgemeiner Bedeutung, als dafs sie blofs dem Fachmanne zu gute kämen. Ich brauche nur an einige besonders frisch im Gedächtnis haftende Bilder zu erinnern: schon an der Grenzscheide zwischen Norden und Süden die St. Gotthardbahn, die inmitten einer wildromantischen Alpennatur mit ihren Kehrtunneln ein Meisterwerk moderner Ingenieurkunst darstellt; jenseits der Alpen

beim Eintritt in Oberitalien der überwältigende Anblick südlicher Natur; die zauberhafte Märchenpracht der Lagunenstadt; die schwermütige Campagna vor den Thoren Roms; der Vesuv mit seinem unheimlichen Krater; die altberühmte Schönheit des Golfes von Neapel; die blendenden Farbenkontraste der sizilischen und griechischen Küste u. s. w. Welches Vorstellungsvermögen, und wäre es auch die reichbegnadete Phantasie eines Schiller, vermöchte hier den Anblick der Wirklichkeit zu ersetzen?

Anderseits ist die natürliche Beschaffenheit eines Landes konservativer als die Geschichte seiner Bewohner, und so hat Italien sowohl wie Griechenland durch die Jahrhunderte wechselnder Menschengeschlechter mancherlei mehr oder weniger an Klima und Boden haftende kulturelle Eigentümlichkeiten festgehalten, die direkt oder indirekt als Illustration des klassischen Altertums dienen können. So kommt zwar der heutige Weinbau Italiens an Umfang und Güte dem in alten Zeiten nicht mehr gleich, aber die immerhin reichen Anpflanzungen zeigen noch dieselben Grundformen — nur nicht die Mannigfaltigkeit — der Zucht, die Varro de r. r. 1, 8 ausführlich beschreibt, von denen die Vermählung von Ulme und Rebe auch aufserhalb der agrarischen Litteratur so häufige Erwähnung findet. An Qualität hat der heutige griechische Wein gegen früher offenbar noch weit mehr verloren als der italienische. Aber die Sitte der Harzbeimischung, die dem nordischen Gaumen den 'Rezinatwein' so wenig munden läfst, beruht schon auf einem uralten Brauche. Und wenn ihn uns der griechische Bauer, unter dessen gastfreiem Dache wir eingekehrt sind, kredenzt mit der typischen Frage nach unserem Vaterlande, da wandelt sich sein Wort in unserem Ohre zum Verse: *τίς πόθεν εἶς ἀνδρῶν; πόθι τοι πόλις ἠδὲ τοκῆες;* Damit jedoch dem homerischen Bilde auch der Schatten nicht fehle, fallen draufsen vor der Hütte mit wütendem Gebelle die wilden Schäferhunde auf uns ein und lassen sich nur mit Mühe durch die Steinwürfe ihres Herrn zurückscheuchen (Od. XIV. 29 ff.).

Die Mode, so unbeständig sie ist, scheint in dem ärmellosen Mantel, den die grofse Masse des italienischen Volkes trägt, indem sie das rechte Ende über die linke Schulter zurückschlägt, einen Rest altrömischer Tracht festgehalten zu haben. Auch die riemengebundene Fufsbekleidung des Campagnahirten zeigt nur wenig Veränderung gegen antikes Schuhwerk, und bei der mangelnden Industrie und der Armut des Landes haben selbst Gerätschaften des gemeinen Lebens und Werkzeuge, mit denen Kleinstädter und Bauern ihre täglichen Arbeiten verrichten, des öfteren eine altertümliche Form bewahrt. In den zahlreichen Mufsestunden aber, die ihnen altüberkommene Gewohnheit beschert, bildet die Barbierstube für Neugierige und Geschwätzige eine gern besuchte Kultstätte des Klatsches, genau so wie zu des Horaz Zeiten; ja, so wenig erfreulich ihr Anblick ist, auch die lippi, die derselbe Dichter gelegentlich mit den tonsores zusammen als die berufenen Diener der Fama nennt (Sat. I, 7, 3), sind noch immer eine auffallend häufige Erscheinung zumal der unteren Volksschichten.

Am meisten mufste sich der gleichbleibende Einflufs des Klimas geltend

machen in der Bauweise der menschlichen Wohnungen. Bei Betrachtung der pompejanischen Ausgrabungen wird man sich in seinen Vorstellungen von dem Gemeindewesen eines auf Frohsinn und heiteren Lebensgenufs gerichteten Völkchens leicht etwas enttäuscht fühlen durch die schroffe Abgeschlossenheit der gefängnisartigen Häusermauern, die nur von wenigen und kleinen vergitterten Öffnungen durchbrochen sind, und durch die Engigkeit der eigentlichen Wohnräume sogar in den vornehmeren Häusern. Doch die Sonne Süditaliens belehrt uns rasch über die Gründe dieser Bauart. Das warme Klima beschränkt die Bedeutung des Wohnhauses. So bedurfte der Pompejaner der Privaträume nur zum Schlafen und allenfalls zum Essen. Das eigentliche Tagesleben spielte sich Sommer und Winter im Freien ab, in den nach der Strafse weit geöffneten Parterreläden und Werkstätten oder auf der Gasse, bei den Reicheren in dem hallenumrahmten, mit erfrischenden Gartenanlagen geschmückten Peristylium.

Der Fortschritt von Zeit und Kultur hat im Prinzip hierin nicht viel geändert. Denn wenn schon das belebende Grün der Umgebung die ungastliche Starrheit der Steinwände etwas mildert, so ruft auch heute noch das italienische Klein-Bürgerhaus in uns den Eindruck der Ungemütlichkeit hervor: schmucklose, oft schmutzige Kammern im Inneren; nach aufsen eine nackte Front mit wenigen groben Fensteröffnungen, die oft genug noch des Glases entbehren; nirgends die einladende Spur eines behaglichen Familienlebens. Ja für die ärmste Klasse der Bevölkerung kann man sagen, dafs die Wohnungen teilweise noch die gleichen wie vor zwei Jahrtausenden geblieben sind. In den Winkelgassen Alt-Neapels findet man heute noch dieselben Vicolobauten wieder, wie sich ihre stattlichen Ruinen aus der römischen Kaiserzeit zwischen Via sacra und Palatin, westlich vom Konstantinsbogen, erhalten haben.

Um auch der bildenden Kunst noch mit einem Beispiele zu gedenken, sei auf die Bedeutung der grofsen italienischen Friedhöfe hingewiesen. Die Reisehandbücher pflegen ihren Besuch zu empfehlen wegen der Grofsartigkeit ihrer Anlage, wegen ihres hervorragenden architektonischen und plastischen Schmuckes. Dem Psychologen entgeht zugleich nicht der leidenschaftliche Schmerz und das hoffnungsarme Todesgrauen, das sich in den meisten Grabskulpturen ausdrückt. Wir wollen noch zwei andere Punkte beachten. Zunächst haben wir im Friedhofsschmucke ein hauptsächliches Arbeitsfeld für die heutige italienische Plastik vor uns. Bringen wir seine vielgestaltige Fülle und den in ihm liegenden grofsen Aufwand mit der reichen Kunstfertigkeit, die wir schon am gewöhnlichen Hausgeräte des alten Pompeji bewundern, in Verbindung, so erkennen wir, wie der die weiteren Kreise des Volkes beherrschende Kunstsinn der Alten auch im heutigen Italiener nicht ganz erloschen ist, wir verstehen, wie anderseits im Altertume durch das allgemeine Bedürfnis, Villen und Gärten, öffentliche Plätze und Gräber mit plastischen Kunstwerken zu verzieren, die breite und sichere Existenzbasis für eine durch Kleinasien, Griechenland und Italien verzweigte Künstlerschaft gegeben wurde.

Ich habe hierbei Friedhöfe im Sinne wie S. Miniato in Florenz und den

Campo Verano in Rom. Die breite Hauptstrafse des letzteren gewährt beim Eintritt eine treue Rekonstruktion der alten Via Appia oder der pompejanischen Gräberstrafse vor dem Herkulaner Thor: rechts und links eine fortlaufende Reihe stattlicher Sepulkralbauten, durchwirkt vom Flore der Cypressen, plastische Bildwerke auf gewaltigen steinernen Postamenten abwechselnd mit kleinen Grabkapellen. Ja, auch in den Motiven der künstlerischen Darstellung zeigt der Friedhofsschmuck einen überraschenden Anschlufs an die Antike. Abgesehen von der Gestalt der Grabkammer, die besonders durch Canova wieder viel zur Anwendung gekommen ist, des Sarkophags, des Cippus, des altitalischen Altars beachte man nur die vielen Reliefporträts, die auf dem Totenbett Gelagerten, die Abschiedsszenen zwischen den Gliedern der Familie; sogar die Inschriften ahmen oft direkt die Sitte des Altertums nach.

Diese innige Verquickung von Gegenwart und Vergangenheit mufs auch das streng fachmännische Interesse gewinnen und führt uns somit wieder zu unserem Ausgangspunkte zurück. Natürlich soll weder in der letzten Betrachtung noch im allgemeinen das zu Gebote stehende Anschauungsmaterial mit den gegebenen Ausführungen und Andeutungen abgeschlossen sein. Vielmehr werden die zufälligen Umstände und die besonderen Wege, die der Reisende einschlägt, noch mancherlei zur Erweiterung seiner Erfahrung beitragen. So blieben mir bei einer Fahrt im mittelländischen Meere die vollen Schrecken eines Gewittersturmes nicht erspart, so dafs ich seitdem die packende Schilderung in Ovids Tristien I 2 mit besonders teilnahmvollem Grauen lese. Und die griechische Hauptstadt zeigte mir ein Volk in Waffen, das an überschäumendem Patriotismus und erregter Leidenschaft den Zeitgenossen des Demosthenes gewifs nicht nachstand. Aber auch wenn sich eine Reise ganz in normalen Geleisen bewegt, bleibt der Reichtum ihrer Anregungen fast unerschöpflich. Bei dem Neusprachler liegen die Beziehungen zum fremden Volke zu offen am Tage, als dafs die Notwendigkeit der Auslandsreise nicht überall die vollste Anerkennung fände. Möge auch der klassischen Studienreise als einer Schule der Anschauung für den Philologen und zugleich als einem wertvollen Förderungsmittel für die harmonische Gesamtausbildung des Lehrers immer mehr die verdiente Würdigung zu teil werden!

DER NEUSPRACHLICHE UNTERRICHT IM KÖNIGREICH SACHSEN

Von OTTO DOST

Als ich vor 25 Jahren, mit deutschen Kaufleuten aus Nottingham auf einem Ausfluge nach dem romantischen Belvoir Castle begriffen, im Gespräche über die Grofsartigkeit der englischen Industrie und des britischen Handels die leise Hoffnung auszusprechen wagte, dafs das politisch und wirtschaftlich geeinte Deutschland im Verlaufe der Zeit schliefslich doch mit England in erfolgreichen Wettbewerb werde treten können, wurde ich von allen Seiten verlacht unter dem Hinweise nicht nur auf die unvergleichliche geographische Lage Englands und die Macht seines Kapitals, sondern auch auf die den Engländern innewohnende kaufmännische, ganz besonders aber gewerblich-technische Begabung, und diese Behauptungen schienen bestätigt zu werden durch die Thatsache, dafs damals in Nottingham wohl der Vertrieb der Waren zu einem Teile in deutschen Händen lag, die Fabrikation hingegen ausschliefslich in englischen. Im Gespräche mit Engländern fühlte sich das deutsche Gemüt noch weniger gehoben, wenn diese mitleidsvoll hinwiesen auf das arme Deutschland mit seinen wandernden Bettelmusikanten und knechtischen Bewohnern, wo der Knabe ein Mann sei, noch ehe er Knabe gewesen, ja, wo dem Knaben schon die sklavische Gesinnung des unfreien deutschen Mannes eingeflöfst werde in den Zwangsschulen und später im Heerzwange, Einrichtungen, durch die die Deutschen sicherlich zu Grunde gehen würden.

Aber wie Deutschland 1870 das wehrhafte übermütige Frankreich überraschte durch seine in aller Stille geschaffene überlegene Wehrkraft, so versetzte es ein Jahrzehnt später das stolzeste aller Industrie- und Handelsvölker in Bestürzung durch die Erfolge seiner stillen Arbeit auf den Gebieten friedlichen Gewerbes. Wie kurzer Zeit hatte es doch bedurft, um das einstige demütigende Mitleid Englands in herausfordernden Hafs zu verwandeln! Wie in Frankreich unmittelbar nach dem Kriege, so waren 1880 in England alle Volks- und Altersklassen von Deutschenhafs ergriffen: vom kleinen Mädchen, das erst kaum lallte, bis zu dem aus behaglicher Ruhe aufgeschreckten Greise, der sonst nie etwas von Deutschland gehört hatte, alle sprachen von den 'horrid Germans'. Nur einzelne, besonders solche, die ihre Ausbildung einer öffentlichen deutschen Unterrichtsanstalt oder einer deutschen Familie verdankten, verrieten etwas von dem wahren Grunde dieses plötzlichen Gesinnungs-

wechsels. Während man in Frankreich in immer weiteren Kreisen uns ein eingehendes Studium widmete und uns in der Folge eine stetig wachsende Anerkennung zollte, griff England, das Land des freien Mitbewerbes, zu Abwehrmafsregeln, die nicht alle als fair bezeichnet werden können. Am bekanntesten ist das Handelsmarkenschutzgesetz von 1887 mit seinem Made in Germany geworden, weil es im eigenen Lande dem Fluche der Lächerlichkeit verfiel.

Einer der ersten jener geistig Vornehmen, die in würdiger Weise den wahren Ursachen des industriellen Aufschwungs Deutschlands nachgingen, war der einer feingebildeten Nottinghamer Familie entstammende Leiter des Chemnitzer Zweiges der Nottingham Manufacturing Company, Herr Felking, der seine Beobachtungen veröffentlichte in dem 1881 in London erschienenen Buche Technical Education in a Saxon Town.

Seit jener Zeit ist in England viel und noch mehr in Frankreich über diesen Gegenstand geschrieben worden. Alle Urteile weisen hin auf die deutsche Schule als Ursache der deutschen Überlegenheit auf industriellem Gebiete. Zunächst betonen sie die Wirksamkeit der deutschen Schule nach der Seite der Charakterbildung. Die Schule, sagt man, gewöhnt den jungen Deutschen frühzeitig an Gehorsam und Zucht, doch so, dafs das finstere 'Du sollst' allmählich übergeht in das freundliche 'Ich will'. Damit steht im Zusammenhange die Erziehung des jungen Deutschen zu selbstloser Arbeit und unverdrossener Pflichttreue. Die deutsche Schule, sagt man weiter, bemüht sich, fern davon, die Köpfe ihrer Zöglinge mechanisch mit totem Wissenskram zu füllen, dieselben durch methodische Behandlung der Lehrgegenstände dahin zu führen, dafs sie denkend, d. h. methodisch und darum gründlich arbeiten. Sodann wird der deutschen Schule nachgerühmt, dafs sie dem Deutschen eine vertiefte Allgemeinbildung giebt, die ihm jenes vielseitige Interesse verleiht, vermöge dessen er sich überall leicht zurechtfinden und weiterbilden kann. Endlich wird behauptet, dafs die Schule in Deutschland den jungen Mann auf Grund dieser Allgemeinbildung mit einer gediegenen theoretischen und praktischen Fachbildung ausstattet. Unter die beiden letzten Gesichtspunkte gehört vor allen Dingen die gründliche Schulung des Deutschen in mindestens zwei Fremdsprachen, die ihm die Kraft und die Lust verleiht, seine sprachlichen Kenntnisse nach der idealen und praktischen Seite zu vertiefen und zu erweitern. Kein Wunder, dafs man nicht selten in Deutschland Engländer und Franzosen trifft, die hierhergekommen, um sich im Deutschen zu üben, in heller Verzweiflung darüber sind, dafs sie keine Gelegenheit dazu haben, weil man überall englisch oder französisch mit ihnen spricht.

Gilt das Gesagte von Deutschland im allgemeinen, so von Sachsen im besonderen; von Sachsen, dem Staate mit der dichtesten Bevölkerung, die zu fast $^3/_4$ (72 %) dem Handels- und Gewerbestande und nur zu kaum $^1/_6$ (15 %) der Landwirtschaft mit ihren verwandten Zweigen angehört, die aber in gewissem Grade sich dem herrschenden Erwerbszweige angepafst hat. Diese Einheit-

lichkeit der Erwerbsverhältnisse hat auch eine gewisse Einheitlichkeit im Volksbildungswesen zur Folge gehabt. Da nun Industrie und Handel die wichtigsten Förderer der Schulen sind und hindernde Umstände, wie nationaler oder konfessioneller Hader oder klerikale Einflüsse sich in Sachsen nicht fühlbar gemacht haben, so läfst sich schon hieraus auf einen hohen Stand des Unterrichtswesens in Sachsen schliefsen. Dafs dieser Schlufs kein ungerechtfertigter ist, wird durch die Zeugnisse des Auslandes bewiesen. Hat doch einer der höchsten Beamten des franz. Unterrichtswesens nach einer Studienreise in Deutschland Sachsen bezüglich der Schulen an die Spitze der deutschen Staaten gestellt und erklärt, dafs er in keinem anderen Lande die Schulgesetze in so vollkommener Weise verwirklicht gefunden habe als in Sachsen. Das bezieht sich freilich zunächst nur auf das Volksschulwesen; denn es ist ja natürlich, dafs ein Staat wie Sachsen mit einer so zahlreichen Industriebevölkerung dem Volksschulwesen seine besondere Fürsorge zuwenden mufste. Dafs dabei aber das höhere Schulwesen nicht leer ausgehen konnte, liegt auf der Hand; ja in keinem Staate findet sich bei dem Drange der Volksschulen nach vorwärts so häufig ein allmähliches, stufenweises Übergehen von der Volks- zur höheren Schule, wie in Sachsen. Die Industrie- und Handelsstädte gingen mit ihrem Schulwesen voran, allen voran Leipzig und Chemnitz; die anderen folgten in edlem Wetteifer nach, und unserer Regierung kann die Anerkennung nicht versagt werden, dafs sie in richtiger Erkenntnis den Bedürfnissen der einzelnen Gemeinden auf diesem Gebiete nachgehend, ihnen freien Spielraum und materielle Unterstützung gewährt hat und schliefslich mit sicherem Takte den rechten Zeitpunkt fand, an dem sie dem Gewordenen für das ganze Land allgemeine Giltigkeit verlieh. Trotz dieses besonnenen Verfahrens ist die Gesetzgebung in Sachsen auf dem Gebiete des Schulwesens in deutschen Landen am kühnsten und raschesten vorgegangen; denn seit 1873 haben wir bereits das zweite Volksschulgesetz. Dieses unterscheidet, wie schon im Schulgesetz von 1835 angedeutet war, einfache, mittlere und höhere Volksschulen, die je nach den örtlichen Bedürfnissen ineinander übergehen. Das unterscheidende Merkmal ist nicht sowohl die mehr oder weniger reiche Gliederung — einklassige Schulen bestehen in Sachsen schon längst nicht mehr, auch die einfache Volksschule hat mindestens zwei Klassen, meist mehr — sondern der fremdsprachliche Unterricht. Höhere Volksschulen müssen, mittlere Volksschulen können fremdsprachlichen Unterricht haben. Ja, es giebt eine ziemliche Zahl einfacher Volksschulen, die in Sonderabteilungen fremdsprachlichen Unterricht gewähren. Aus diesen Selekten, aus den mittleren und höheren Volksschulen ist der gröfsere Teil der zahlreichen Realanstalten des Landes hervorgegangen, und diese sind neben den höheren Töchterschulen und Lehrerinnenseminaren die Hauptpflegestätten der neueren Sprachen unter den Erziehungsschulen. Aber auch das Gymnasium mufste, den neuen Zeitverhältnissen Rechnung tragend, den neueren Sprachen gröfsere Beachtung schenken und führte deshalb vom Jahre 1876 an das Englische neben dem obligatorischen Französischen als wahlfreies Fach ein. Den Anlafs zur Er-

lernung fremder Sprachen bietet immer das reale Bedürfnis; das Ideale, gleichsam Geheimnisvolle einer Sprache wird später erst darin gefunden oder vielmehr durch die Methode hineingetragen. Oder war es mit dem Latein anders?

Sieht man zunächst ab von zahlreichen und mannigfachen Veranstaltungen zur Verbreitung neusprachlicher Kenntnisse in Sachsen, die sich nicht wohl übersehen lassen, wie z. B. von den schriftstellerischen, buchhändlerischen Unternehmungen zur Darbietung neusprachlicher Lektüre und Lehrmittel, die ja Sachsen nicht allein zu gute kommen, von den französischen und englischen Sprachgesellschaften in den gröfseren Städten, von den Fortbildungskursen kaufmännischer und anderer Vereinigungen sowie solchen, die von Einzelnen unterhalten werden, von den Pensionaten und von dem starken Auslandsbesuch, und hält man sich nur an die öffentlichen Schuleinrichtungen zur Mitteilung neusprachlicher Kenntnisse, so kommen aufser den schon genannten Erziehungsschulen und den Hochschulen vor allem noch die Fachschulen in Betracht. Unter diesen haben für uns hervorragendes Interesse die Handelsschulen in ihren verschiedenen Formen entweder als Handelsfachschulen oder als Handelsfortbildungsschulen oder als Handelsklassen allgemeiner oder gewerblicher Fortbildungsschulen. Diese zusammengenommen bestehen gegenwärtig in der stattlichen Zahl von 65 mit 5500 Schülern, die von etwas über 100 neusprachlichen Lehrern in 640 Stunden wöchentlich unterrichtet werden, wovon nahezu die Hälfte dem Englischen gewidmet wird. Obgleich die staatliche Unterstützung der Handelsschulen in Sachsen verhältnismäfsig weiter geht als in anderen Staaten, ist die sächsische Regierung doch fortgesetzt bemüht, diese Schulen zu fördern insbesondere durch gröfsere Sicherstellung der Lehrer und durch eine zweckentsprechende Ausbildung derselben. Diesem letzteren Zwecke hat vor allem die im vorigen Jahre zu Leipzig gegründete Handelshochschule, die erste in Deutschland, mit zu dienen. Durch Errichtung dieses wichtigen Institutes hat sich Sachsen ein erneutes Verdienst erworben, auch hinsichtlich der Förderung, die das Studium der neueren Sprachen dort erfahren wird, wo nicht blofs für Französisch und Englisch, sondern auch für Italienisch, Russisch, Spanisch und nach Bedürfnis für andere Sprachen Kurse eingerichtet sind oder eingerichtet werden.

Was die technischen Lehranstalten betrifft, so bestehen bei den bedeutenderen unter diesen fremdsprachliche Kurse zur Fortbildung. Hierher gehören das Technikum in Mittweida mit einem Lehrer, desgleichen die städtischen Gewerbeschulen zu Dresden und Leipzig mit je einem Lehrer, die städtischen Staatslehranstalten in Chemnitz mit je einem Lehrer für Französisch und Englisch, die Bergakademie mit einem Lehrer für Englisch. Wie vorzüglich die königl. technische Hochschule in Dresden und die Landeshochschule in Leipzig für die neueren Sprachen ausgestattet sind, ist zu allgemein bekannt, als dafs ich mich des weiteren darüber auszusprechen brauchte. Unsere jüngeren Zeitgenossen sind zu beneiden, dafs ihnen zur Ausbildung für ihren Beruf so vortreffliche Gelegenheit geboten ist, nicht allein zum wissenschaftlichen Studium

der neueren Sprachen, sondern auch zur Übung im schriftlichen und mündlichen Gebrauche derselben sowie zur Einführung in die Methodik des Faches.

An den 17 Gymnasien des Landes werden in je wöchentlich 23 bis 24 Stunden 4200 Schüler von 54 Lehrern in den neueren Sprachen unterrichtet.

An den 12 Realgymnasien (das diesen ähnliche Kadettenkorps und das bis zur Unterprima gediehene wiedererstehende Realgymnas. zu Plauen eingeschlossen) empfangen neusprachlichen Unterricht 3630 Schüler von 66 Lehrern in je 52 Stunden wöchentlich.

Die 35 Realschulen, zu denen ich auch die Privatschulen in Dresden und Leipzig sowie die neuerstehende Schule zu Ölsnitz i. V. rechne, sowie die ihnen ähnlichen beiden höheren Töchterschulen in Dresden und Leipzig, vermitteln einer Schülerzahl von rund 8000 in wöchentlich 40 bis 43 Stunden Kenntnis im Französischen und Englischen durch 145 Lehrkräfte.

Höhere Volksschulen, die als solche bezeichnet sind, mit Einschlufs der hierher gehörigen Privatschulen, giebt es im Lande 82 mit 14500 Schülern und Schülerinnen, die neusprachlichen Unterricht empfangen von 320 Lehrern und Lehrerinnen in 12—46 Stunden wöchentlich bei 4—6jährigem Kursus.

Mittlere Volksschulen mit neusprachlichem Unterricht besitzt Sachsen gegenwärtig 80 mit einer neusprachlichen Schülerzahl von ungefähr 5000, unterrichtet von 180 Lehrkräften in je 8—28 Stunden die Woche.

Einfache Volksschulen mit fremdsprachlichen Sonderabteilungen giebt es 20, die ihren 500 Schülern und Schülerinnen in 8—20 Stunden die Woche neusprachlichen Unterricht gewähren durch 28 Lehrkräfte.

In der Mehrzahl dieser Schulen wird Französisch gelehrt, das Englische tritt hinzu vornehmlich in den vogtländischen, in einigen erzgebirgischen und Lausitzer Städten sowie in und um Dresden, also in den Textilindustriebezirken und wo es viel Fremdenverkehr giebt.

Die Gesamtzahl der Volksschulen mit neusprachlichem Unterricht ist mithin 182; die Zahl ihrer Schüler und Schülerinnen, die diesen Unterricht empfangen, 20000 und die der neusprachlichen Lehrkräfte 528. — Die Gesamtzahl der höheren und Handelsschulen nebst 3 Lehrerinnenseminaren ist 133, die Zahl der Schüler dieser Anstalten, die neusprachlichen Unterricht geniefsen, 22150, die der Lehrer dieses Faches 378. Also erhalten gegenwärtig in Sachsen jährlich neusprachlichen Unterricht 42150 Schüler von 906 Lehrern in 315 Schulen. Denkt man hierbei noch an diejenigen, welche an verschiedenen Volksschulen oder sonstwo in Privatkursen neusprachlichen Unterricht geniefsen, sowie an alle, die an technischen und Hochschulen neusprachlichen Studien obliegen, so ist die Zahl derer, die jährlich in Sachsen neuere Sprachen erlernen, mit 45000 gewifs nicht zu hoch bemessen. Das ist etwa der 84. Teil der Bevölkerung oder ungefähr 12 vom 1000.

Es ist mir nicht möglich gewesen, ähnliches statistisches Material zusammenzustellen bezüglich der Verbreitung des neusprachlichen Unterrichtes in einer anderen der Gröfse und den Verhältnissen Sachsens entsprechenden Landschaft, aber nach abschätzendem Überschlag gestaltet sich nirgends das Exempel so,

dafs Sachsen übertroffen würde. Dabei mufs man bedenken, dafs Sachsen Binnenland ist, weit ab von der Grenze und von der Küste liegt und dafs Neugründungen von Schulen mit neusprachlichem Unterricht sowie von neusprachlichen Kursen an bestehenden Schulen im Wetteifer der Gemeinden oder Korporationen beständig vor sich gehen und dafs der neusprachliche Unterricht in Sachsen dieses Ostern eine bedeutsame Erweiterung erfahren hat durch Einführung desselben, zunächst des Französischen, an 3 Seminaren, die hoffentlich zu allgemeiner Aufnahme des neusprachlichen Unterrichtes in den Lehrplan der 19 Lehrerseminare des Landes führen wird. Latein oder Französisch oder beides im Seminar ist eine brennende Frage geworden. Die Fürsorge der sächsischen Regierung für die Volksschule hatte eine gleiche Fürsorge für die Lehrerbildungsanstalten zur Folge, die den Charakter höherer Schulen empfingen. Das 6klassige sächsische Seminar mit Lateinunterricht, in 28 wöchentlichen Pflichtstunden erteilt, erscheint den Lehrern der übrigen deutschen Staaten als ein des Nachstrebens würdiges Ideal. Die sächsische Lehrordnung vom Jahre 1873 gab mit dem Latein dem Seminar in verstärktem Mafse wieder, was schon die erste Seminarordnung von 1820 enthalten hatte, was aber durch die rückläufige Bewegung der 50er Jahre weggeschwemmt worden war. Diese rückläufige Bewegung aufgehalten zu haben, ist das Verdienst der gröfsten Industriestadt Sachsens, deren pädagogischer Verein den damaligen schlagfertigen Subrektor an der Realschule beauftragte, bei Gelegenheit der 1864 in Chemnitz abzuhaltenden sächsischen Lehrerversammlung die Seminarbildung namentlich nach ihrer sprachlichen Seite hin einer eingehenden Kritik zu unterziehen. Fast die gesamte dort anwesende Lehrerschaft stimmte dem von Dr. Dittes ausgesprochenen Verdammungsurteil ihrer eigenen Vorbildung zu.

Die erste Seminarordnung von 1820 hatte auch Französisch mit einer Stunde wöchentlich auf dem Lehrplan stehen. Von diesem Fache sah indes die 1873er Lehrordnung nach einigem Schwanken ab, weil man es mit dem an sich ganz richtigen Grundsatze hielt, dafs es besser sei, in dem Seminar mit seiner infolge der Überfülle von Unterrichtsfächern ihm kurz bemessenen Zeit eine Sprache mit einiger Gründlichkeit zu lehren. In der Wahl des Latein liefs man sich unter anderem wohl auch beeinflussen durch die politische Lage Anfang der 70er Jahre; man glaubte, Frankreich habe nebst seiner Sprache seine Rolle in der Welt ausgespielt. Das Englische nahm damals selbst an den Realanstalten noch nicht die Stellung ein, die es jetzt einnimmt, nach dem Eintritt Deutschlands in den Weltverkehr und seitdem das, was die Romantiker und Germanisten durch das wissenschaftliche Studium der Muttersprache und ihrer Litteratur für das verwandte Englische gethan haben, auch in den Schulen einen Widerhall gefunden hat. Dazu kam ferner die geringschätzige Meinung, die man vom Bildungswerte der neueren Sprachen hegte, deren Methode nicht ausgebildet war; ferner das Bedenken, dafs der sächsische Dialekt der Erlernung neuerer Sprachen nicht günstig sei; denn von phonetischer Schulung wufste man damals noch nichts. Schliefslich fehlte es auch an geeigneten Lehrkräften. Die Frage, ob jetzt, nach länger als einem Vierteljahr-

hundert, die Dinge noch ebenso liegen, braucht nicht erst beantwortet zu werden. Ist es aber nicht ein seltsamer Widerspruch, besonders im Hinblick auf die Konzentration des Unterrichts, daſs an so vielen Volksschulen in Sachsen Französisch und zum Teil auch Englisch gelehrt wird, aber die Mehrzahl der Lehrer es nicht kann? Warum soll der Lehrer hinter den Gebildeten des Volkes zurückstehen in einer Zeit, in der die drei Weltsprachen eine immer gröſsere Verbreitung gewinnen und in immer tiefere Schichten des Volkes getragen werden durch alle die vorhin aufgezählten zahlreichen Veranstaltungen? Der Volksschullehrer sollte doch vor allen Dingen diejenigen Wissensgebiete bis zu einem gewissen Grade beherrschen, die im Besitze der Gebildeten des Volkes sind, das Gelehrtentum steht ihm ferner. Das Latein ist ein für den Seminaristen fruchtloser Putz, den er beiseite läſst, sobald er das Seminar hinter sich hat. Diejenigen Lehrer, die heute noch für Beibehaltung des Latein eintreten, thun es meist wohl mehr aus Standesrücksichten als aus Überzeugung vom wahren Werte der Sache. Warum schlieſsen sich wohl die jungen Lehrer in den Städten, sofern nicht etwa wie in Dresden von der Schulverwaltung oder von Schuldirektoren besondere neusprachliche Kurse für sie eingerichtet sind, bestehenden Sprachkursen an oder richten solche unter sich ein oder suchen sich durch Privatstunden oder durch mühsames Selbststudium an der Hand von Toussaint-Langenscheidt neusprachliche Kenntnisse anzueignen? In richtiger Erkenntnis des hier vorliegenden Bedürfnisses hat sich wohl auch die Staatsregierung entschlossen, an drei Seminaren neben dem lateinischen einen französischen Kursus zu eröffnen.

Unendlich höher aber als das praktische Bedürfnis stelle ich die ideale Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts im Seminar. Es wäre unangebracht, hier eingehen zu wollen auf einen Vergleich des Bildungswertes der neueren Sprachen mit demjenigen des Latein unter besonderer Bezugnahme auf den Volksschullehrer. Wenn bedeutende Pädagogen und Schulmänner wie Ziller und Oberschulrat Israel Einspruch gegen das Französische erhoben haben vom sittlichen und vaterländischen Standpunkte, so dürfte es bei aller Hochachtung vor diesen angesehenen Männern nicht allzu schwierig sein nachzuweisen, daſs auch groſse Charaktere in Irrtum befangen sein können. Wenn Latein für das Seminar gefordert wird, weil der Lehrer im stande sein müsse, zu den Quellen zu steigen, so ist zu erwidern, daſs durchaus nicht alle Quellen in Latium oder in der mittelalterlichen Scholastik liegen, am wenigsten für den Volksschullehrer. Möge man immerhin denen, die das Recht erlangt haben, sich auf der Universität für den höheren Volksschuldienst vorzubereiten, die Ablegung einer Prüfung im Latein etwa nach dem Maſsstabe dessen, was das Realgymnasium verlangt, zur Bedingung machen. Wenn aber behauptet worden ist, die Ersetzung des Latein im Seminar durch neusprachlichen Unterricht bedeute Verflachung des Seminarunterrichts, so behaupte ich das Gegenteil, fordere aber, daſs das Latein durch beide neuere Sprachen ersetzt werde in der Aufeinanderfolge Französisch und Englisch mit nur geringfügigem Mehraufwand an Zeit: etwa je 7 Stunden Französisch in der 6. und 5. Klasse, von

der 4.—1. fortgesetzt in je 2; Englisch in 4 und 3 dreistündig, dann ebenfalls zweistündig. Auf das Französische kommen also 22 Stunden und auf das Englische 10 = 32 Stunden. — In der Erziehungsschule sollte, wo auch immer die Zeit zu beschaffen ist, aus praktischen und pädagogischen Gründen keine der beiden neueren Sprachen allein gelehrt werden. An unserer höheren Landwirtschaftsschule ist in Nachahmung des preufsischen Beispiels das Englische abgeschafft und das Französische neben landwirtschaftlichen Fächern etwas verstärkt worden. Die Folgen dieser Änderung für die sprachliche Bildung sind ungünstig. Indessen ist der Schaden in der Landwirtschaftsschule, wo die Fachinteressen vorwiegen, nicht so grofs. Aber der künftige Lehrer bedarf vor allem einer gediegenen sprachlichen Schulung. Das höchste Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts im Seminar ist die dadurch bewirkte Vervollkommnung in der Erkenntnis und im Gebrauche der Muttersprache. Die Erlernung der Sprachen um ihrer selbst willen kommt hier erst in zweiter Linie in Frage. Überhaupt kommt es auf die Schulart an, ob hier das mittelbare oder unmittelbare Interesse vorwiegen soll. In der dem Seminar für fremdsprachlichen Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit dürfte aber bei immerhin schon gereiften jungen Leuten von 14—20 Jahren, die meist wissen, was sie wollen, und bei denen auch bei der Aufnahme schon einige Vorkenntnisse im Französischen vorausgesetzt werden könnten, neusprachlicher Unterricht sich in jeder Hinsicht als fruchtbarer erweisen als der lateinische durch den fortgesetzten Vergleich der drei Sprachen hinsichtlich der Laute, der Betonung, besonders im Hinblick auf den ersten Lautier-, Lese- und Sprechunterricht in der Elementarklasse, der Flexionsmittel und der Gesetze des Satzbaues. — Wird das Französische mehr als Zweck gelernt, so das Englische als Mittel zum Zweck. Die Zierlichkeit des Französischen, seine Richtung auf das Formelle, Künstlerische, um nicht zu sagen bisweilen Gekünstelte, findet ein Gegengewicht in der geschäftsmäfsig gedrängten Kürze und in dem Zuge zum Natürlichen und Nützlichen im Englischen. Als Sprache des Realismus bildet das Englische eine wichtige Ergänzung zum deutschen Idealismus und französischen Formalismus. Wenn das Französische vornehmlich wichtig ist für den Lehrer durch den Gegensatz, in dem es als romanische Sprache zum Deutschen steht, so ist das Englische unendlich reich an wichtigen Aufschlüssen für das stammverwandte Deutsch, besonders auch in sprachgeschichtlicher und sprachvergleichender Beziehung. Während die französische klassische Litteratur im allgemeinen zur deutschen in scharfem Gegensatze steht, ist es bezüglich des Verhältnisses zwischen unserer und der englischen Litteratur keine Überschwenglichkeit, was der Archidiakonus Sinclair am 31. Juli vorigen Jahres im Nachmittagsgottesdienste der St. Paulskirche zu London in seiner auf den Tod des Fürsten Bismarck bezugnehmenden Predigt sagte: 'Kein Volk, mit Ausnahme desjenigen der Vereinigten Staaten, steht uns so nahe hinsichtlich der Religion, der Stammesverwandtschaft, der Gesittung und Lebensführung wie das deutsche. Die Philosophie, die Dichtung, die Litteratur und die Musik der beiden Volksstämme sind das gemeinsame Eigentum beider.

Angesichts so starker Bande der Verwandtschaft und des gemeinsamen Interesses versinken kleinliche Handelseifersüchteleien in Bedeutungslosigkeit.' Die gegen die französische Litteratur erhobenen sittlichen und patriotischen Bedenken können hier nicht einmal erhoben werden. Ferner mufs es für den Lehrer von hohem Interesse sein, in ihrer Litteratur den eigentümlichen Gang der Geschichte der beiden Kulturnationen verfolgen zu können und durch die Beschäftigung mit dem Englischen den Schlüssel zu einem weiten geographischen Ausblick zu erlangen. Nicht minder mufs der angehende Volksschullehrer günstig beeinflufst werden von der freien, vorurteilslosen, vorzugsweise induktiven Forschungsweise des vorwiegend auf Naturerkenntnis gerichteten englischen Geistes, der sich auch in der Poesie Englands offenbart. Schliefslich darf weder die reichhaltige pädagogische Litteratur Frankreichs noch diejenige Englands, von Amerika, wo dieses Gebiet besonders angebaut worden ist, ganz zu schweigen, vergessen werden. Während im Lateinischen meist nur Bruchstücke von Cäsar, Ovid und Cicero gelesen werden, können im Französischen und Englischen bald ganze Werke bewältigt werden, die den Geist der Schüler ganz anders mit neuen Ideen bereichern. Die Hauptsache aber ist, dafs derselbe die Kraft und die Lust mit ins Leben hinausnimmt, die neusprachliche Lektüre fortzusetzen.

Für die Sache der neueren Sprachen in Sachsen wäre die endgiltige Einführung des neusprachlichen Unterrichts im Seminar mit Freuden zu begrüfsen; seine Methodik würde dort unzweifelhaft gefördert werden; denn der Seminarunterricht hat von Anfang an einen vorbildlichen Charakter für die Lernenden. Das ist einer der Gründe, die gegen den Reinschen Vorschlag sprechen, die Realschule zur Vorschule des Seminars zu machen und dieses zur pädagogischen Fachschule. Vom Standpunkte der Ausführbarkeit betrachtet, könnte Sachsen mit seinen vielen Realschulen den Versuch wohl wagen; aber wichtige pädagogische und andere Bedenken stehen dem entgegen. Gotha hat vor Jahren den Versuch gemacht; er ist mifsglückt, und in Sachsen ist es letztes Ostern in Dresden nicht einmal zum Versuch gekommen. Es bleibt also nur die Einführung der neueren Sprachen ins Seminar übrig und zwar als Pflichtfach. Der Unterricht in diesem Fache müfste auch dort, ja dort noch notwendiger als in Real- und Handelsschulen, wissenschaftlich gebildeten Neuphilologen übertragen werden.

Wenn ich gesagt habe, dafs die Methode des neusprachlichen Unterrichts durch seine Aufnahme in den Seminarlehrplan gefördert werden würde, so habe ich damit nicht sagen wollen, dafs Sachsen in dieser Beziehung zurückgeblieben sei. Schon die in unseren Schulen meist gebrauchten Lehrbücher deuten auf den Fortschritt hin, den Sachsen auch in dieser Beziehung gemacht hat.

Gymnasien: Plötz-Kares, Börner und Deutschbein für Gymnasien.

Realgymnasien: Plötz-Kares, Börner; Deutschbein, Gesenius-Regel, Thiergen.

Realschulen: Plötz-Kares, Börner und Deutschbein.

Volksschulen: Enkel-Klähr-Steinert, Börner, Reum, Pünjer, Bierbaum, Rofsmann-Schmidt, Plötz; Plate, Thiergen, Deutschbein, Fehse. — Aufser diesen Lehrbüchern finden in allen Schulgattungen Hölzels Bildertafeln häufige Verwendung.

Aus dem Gebrauche dieser Bücher ist der allmähliche Übergang von der alten synthetischen zur analytischen direkten Methode zu erkennen. Am konservativsten sind aus leichterklärlichen Gründen Realschulen und Gymnasien geblieben; in der Mitte stehen die Realgymnasien, bei den Volksschulen berühren sich die Extreme. Ziel und Methode richten sich dort nach den örtlichen Bedürfnissen und Anforderungen. Aber fast überall ist das Bestreben unverkennbar, die Resultate der Phonetik vorsichtig zu benutzen, vom Nächstliegenden auszugehen, den Übungen sittlich-wertvolle, inhaltreiche, über Land und Leute Frankreichs und Englands belehrende Stoffe zu Grunde zu legen und den freien Gebrauch der Sprache zu fördern, ohne das Hin- und Herübersetzen, also den Vergleich mit der Muttersprache, aufzugeben. Da der Mensch doch nun einmal nur eine Muttersprache hat, so ist diese nicht nur der natürliche Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Unterrichts, sondern Vervollkommnung in der Muttersprache ist mindestens der Beherrschung der fremden gleichzuachten. In der fremden Sprache denken, ist zumal auf der Stufe des Lernens eine sehr gewagte Forderung. Der Irishman, der gefragt, ob er französisch könne, antwortete: 'O ja, aber auf Irisch' hatte gar nicht so unrecht. Gewifs soll die dem neusprachlichen Lehrer zur Verfügung stehende Zeit möglichst zur Übung in der fremden Sprache ausgenützt werden, und er mag sich so viel als möglich der Sprache bedienen, aber nur so lange er sicher ist, dafs sie verstanden wird, dafs der Schüler das Gelesene oder Gehörte im stillen in sein geliebtes Deutsch übertragen hat, sonst hat die Muttersprache laut einzutreten. Doch über das Methodische will ich mich kurz fassen und auf wenige Zusätze beschränken.

Wenn ein jugendlicher Fachgenosse in überschäumender Begeisterung für seinen Beruf seinen methodischen Ideen die Zügel schiefsen läfst, so steht ihm dies besser als greisenhafte Gleichgiltigkeit. Zeit und Berufsthätigkeit werden bald genug seinen Ton herabstimmen. Stürmt er gegen leitende Personen, die die Verantwortung fürs Ganze tragen und die daher Neuerungen vorsichtig zögernd gegenüberstehen, so wird er bald die Erfahrung machen wie der Sturm mit dem Wanderer, der seinen Mantel fester anlegte, statt ihn abzulegen. Vielleicht wäre das jugendliche Feuer schon auf der Universität etwas gezähmt worden in einer Übungsschule nach Herbart'schem System, dem besten, so lange es kein besseres giebt, wo er dadurch in strenger didaktischer Zucht gehalten worden wäre, dafs er jede einzelne seiner unterrichtlichen Mafsnahmen einem ethischen und psychologischen Grundgedanken hätte unterordnen müssen. Hätte er dann nach bestandener wissenschaftlicher Staatsprüfung und zwei- bis dreijähriger Thätigkeit noch eine auf die Schulpraxis gerichtete Prüfung vor einer Kommission von Schulmännern zu bestehen, so dürfte sein Geist in methodischer Beziehung so gefestigt sein, dafs er ruhig dem Dienste der Schule und seiner eigenen Fortbildung überlassen werden könnte, ohne Gefahr zu laufen überzuschäumen.

Die Pädagogik Herbarts, die einst in Leipzig ihren Mittelpunkt und aufser in Thüringen in Sachsen grofse Verbreitung gefunden hat, hat vielleicht den

Anstofs zur Reform des neusprachlichen Unterrichtes gegeben, d. h. zu dem Bestreben, jeder Sprache die ihrem Wesen eigene Methode zu geben. In diesem Sinne hat bereits in den 70er Jahren Wernecke über die Methode des Englischen in der sächsischen Realschulmännerversammlung zu Zwickau gesprochen. Da überhaupt die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes in innigem Zusammenhange stehen mit der Schulreformbewegung insofern, als diese die neueren Bildungsmittel in ihrem wahren Bildungswesen darzustellen sucht, so darf nicht übersehen werden, dafs der 1873 bei Gelegenheit der 1. allgemeinen deutschen Realschulmännerversammlung zu Gera gegründete sächsische Realschulmännerverein sich um die Sache der neueren Sprachen in Sachsen unbestreitbare Verdienste erworben hat schon vor der Reformbewegung. Wenn der neuphilologischen Lehrerschaft Sachsens der Vorwurf gemacht worden ist, dafs sie sich in geringer Zahl an den deutschen Neuphilologenversammlungen beteiligt und überhaupt bei dem Toben des Kampfes um die Methode eine mehr beobachtend-zuwartende Haltung eingenommen habe, so läfst dies noch keinen Schlufs zu auf eine geringere Strebsamkeit der sächsischen neuphilologischen Lehrerschaft, noch viel weniger auf eine weniger erfolgreiche Arbeit in der Schule. Der Lehrer neuerer Sprachen wird, wenn er es ernst meint mit seiner Aufgabe, von amtlicher und — die Kollegen aus den Industriestädten mit lebhaftem Export werden mir dies bestätigen — häufig genug noch aufseramtlicher Berufsarbeit dermafsen in Anspruch genommen, dafs er der kurzen Ferienzeit dringend bedarf zur Sammlung neuer Kraft, will er sich nicht allzu früh verbrauchen. Schliefslich ist es doch auch besser, nach einer guten d. h. auf Nachdenken und gründlicher Vorbereitung beruhenden Methode zu unterrichten, als viel von einer guten Methode zu reden. Wir können der Regierung nur dankbar sein, dafs sie aus dem fortdauernden Widerstreit der Meinungen den Schlufs zieht, es sei geraten, auch in dieser Angelegenheit so zuwartend und besonnen vorzugehen, wie sie es sonstwo gethan, und sich zunächst damit begnügt, unter Hinweis auf das höchste Ziel allen Unterrichts vor zu einseitigen Richtungen zu warnen, anderseits es aber auch anzuerkennen, wenn dieses Ziel auch auf abweichenden Wegen erreicht wird. Sagt doch selbst der Fachmann unter den Geheimräten, Dr. W. Münch, auf der Wiener Versammlung: 'Die Behörde kann nicht anordnen: Unterrichtet nach diesem Programm. Denn die Folge würde sein, dafs recht viele Lehrer einen recht geistlosen Unterricht gäben.' Das wäre indessen noch nicht die schlimmste Folge. Abgesehen davon, dafs solche Anordnungen der Behörde oft übertreten werden müfsten und zwar nicht von den schlechtesten unter uns, würde der Schein zuweilen an Stelle des Seins treten in dem im Hamlet angedeuteten Sinne. Nichts ist jedoch von so verheerender Einwirkung auf jugendliche Seelen, als eine unwahre, charakterlose, selbstsüchtige Persönlichkeit, so wie kein Einflufs tiefer, nachhaltiger und segenbringender ist als der eines offenen, lebensvollen, warmherzigen Charakters. Keine didaktische Kunst kann, wie wir aus unserer Schulzeit wissen, die Macht der Persönlichkeit ersetzen.

Darum keine Versuche bureaukratischer Gleichmacherei, kein gegenseitiges Herabziehen unter Kollegen, Schulen, Schulgattungen und Staaten, sondern wohlwollendes Erfassen der Eigenart eines jeden, gegenseitige Wertschätzung und kameradschaftliches Zusammenwirken nach dem Beispiele unserer Heere von 1870!

Jetzt steht Sachsen im Verein mit dem gesamten Deutschland in wachsendem friedlichen Verkehre mit der Welt; jeder Staat hat seinen Teil daran, derjenige Sachsens ist nicht der geringste. Die Folge ist, wie ich nachzuweisen mich bemüht habe, die zunehmende Verbreitung und Vertiefung des Unterrichts in den neueren Sprachen.

ZUR PHYSIOLOGIE UND PSYCHOLOGIE IN DER PÄDAGOGIK

Von Wilhelm Koppelmann

Schäfer, Rudolf, Lic. theol. Die Vererbung. Ein Kapitel aus einer zukünftigen psycho-physiologischen Einleitung in die Pädagogik. Berlin, Reuther & Reichard, 1898. 112 S.

Im Anschlufs an Beneke führt Schäfer in der Einleitung aus, dafs eine der wichtigsten Fragen für die Pädagogik die sei: 'Was findet der Erzieher vor bei dem Beginnen seines Werkes?' Zur Beantwortung derselben sei neben der Psychologie die von der Pädagogik bisher sehr vernachlässigte Physiologie von grofsem Nutzen; es sei für die Zukunft als Ziel hinzustellen, dafs 'diese beiden Wissenschaften die gemeinsame Grundlage der pädagogischen Wissenschaft bilden.' Man müsse aber über die von Beneke formulierte Frage noch hinausschreiten und weiter fragen: 'Wie ist das geworden, was sich dem Erzieher darbietet. Denn was derselbe beim Beginne seines Erziehungswerkes vorfindet, das ist schon das Resultat einer Entwickelung, die geistigen und leiblichen Anlagen sind von den Eltern in gewissem Sinne ererbt; wenn der Erzieher daher das Kind richtig verstehen will — und das ist doch nötig — so kann er nicht anders, als sich mit dem Entwickelungsprozefs, der schon hinter dem Kinde liegt, zu beschäftigen, sein Wesen und Werden zu ergründen zu suchen. Daher wird auch die Aufmerksamkeit des Erziehers auf die Zeit zu richten sein, die das Kind in seinem fötalen und embryonalen Zustande durchlebt hat, denn in diesem intrauterinen Leben werden die Grundlagen der ganzen späteren Lebensentwickelung gelegt, hier wird schon entschieden über die Anlagen leiblicher und geistiger Natur, die die Mitgift für das Leben des Kindes sind, und alles, was das Kind in seinem Leben noch dazu erwirbt, ist nur die Weiterbildung des Keimes und der Anlagen, die es im Mutterschofs erhalten hat (S. 6).'

Nach einer Erörterung darüber, welchen Umfang die physiologische Handreichung für den Pädagogen anzunehmen habe, behauptet Schäfer dann weiter: 'Der Erzieher kann, wenn er sich mit der Kenntnis dieser Dinge vertraut gemacht hat, wirklich individuell erziehen, nämlich sich Rechenschaft geben, warum und unter welchen Verhältnissen das Kind so geworden ist, wie er es vorfindet, und darnach seine Mafsnahmen treffen (S. 8).' Er selbst greift aus der von ihm umschriebenen 'pädagogischen Propädeutik' ein Kapitel, 'und zwar ein sehr interessantes und für Erziehung und Unterricht wichtiges', die Lehre von der Vererbung, heraus, die er in folgenden Abschnitten behandelt:

I. Die Vererbung (im engeren Sinne).
II. Die erbliche Veränderung.
III. Der Anteil von Mann und Weib bei der Zeugung.
IV. Die Entstehung und Vererbung individueller Eigenschaften und Krankheiten.
V. Degenerescenz und Abschwächung der erblichen Anlage.

Sch. verhält sich im wesentlichen referierend, führt uns die in den wichtigsten Punkten weit auseinandergehenden Ansichten der einzelnen Forscher vor, ja greift sogar in geschichtlichen Rückblicken bis in das Mittelalter und Altertum zurück.[1]) Nun bezweifle ich nicht im mindesten, dafs dies an sich ganz interessant, und die Kenntnis dieser Dinge in gewisser Hinsicht auch nützlich ist, vermisse aber sehr den Nachweis der Bedeutung derselben für die Pädagogik, welcher doch gerade die Hauptsache gewesen wäre. 'Die bescheidene Studie, die ich mit dieser Schrift darbiete, habe ich durch Mitteilung von eigenen Erfahrungen aus meiner nicht ganz kurzen Erziehungspraxis absichtlich nicht erweitern wollen', heifst es im Schlufswort. Ja, warum denn nicht? Sch. wünscht doch sogar physiologische Belehrungen in den Lehrplan der Volksschullehrerseminarien eingeführt zu sehen und meint, es sei 'ein sicherer Erfolg der Erziehungs- und Unterrichtseinwirkungen von der Erwerbung und praktischen Verwendung dieser aus der Psychologie und Physiologie des Kindes geschöpften Kenntnisse zu erwarten' (S. 15). Und im Vorwort betont er, dafs die Studien, aus denen seine Schrift erwachsen sei, ihm bei seinem Unterricht wie bei der Erziehung 'sehr nützlich' seien. Sehr interessant wäre es gewesen, darüber Näheres zu erfahren, und ich möchte dem Verfasser ausdrücklich nahelegen, das Versäumte nachzuholen.

Eins allerdings sagt Schäfer uns klar heraus (an der oben angeführten Stelle, ferner S. 81 und 102, indirekt auch an anderen Stellen), dafs der mit physiologischen Kenntnissen ausgestattete Pädagoge 'wirklich individuell' erziehen könne. Ob diese Ansicht richtig ist, scheint mir jedoch mehr als fraglich. Die Voraussetzung einer erfolgreichen 'individuellen' Erziehung ist zu allererst eine genaue Bekanntschaft mit den körperlichen und geistigen Eigentümlichkeiten des betreffenden Kindes. Diese wird aber durch die Kenntnis der Ergebnisse der Physiologie, obgleich sie natürlich zur richtigen Beurteilung unter Umständen nützlich sein können, ebensowenig unmittelbar gegeben wie durch eine noch so gute Ausbildung auf dem Gebiete der Psychologie, Ethik und Medizin. Nur genaue Beobachtung des Kindes und Erkundigungen nach seinem Vorleben uud den häuslichen Verhältnissen, in denen es sich bewegt, können hier zum Ziele führen. Und was im besonderen die von Sch. so hochgeschätzte Kenntnis der modernen Vererbungstheorien betrifft, so wird auch der auf diesem Gebiet ausgezeichnet orientierte Lehrer sehr selten

[1]) Ich will auf die Einzelheiten nicht eingehen, aber doch im vorbeigehen erwähnen, dafs bei der einfachsten Art der Fortpflanzung, der Teilung, sich die Organismen keineswegs 'einfach in zwei ganz gleiche Hälften' teilen, sondern dafs dies in Wirklichkeit ein sehr komplizierter, durchaus noch nicht aufgeklärter Vorgang ist.

in der Lage sein, die Eltern und die internen ehelichen Vorgänge, die für die Entwickelung des Kindes von Bedeutung gewesen sind, so genau kennen zu lernen, dafs er aus den ohnehin unsicheren und schwankenden Theorien Nutzen ziehen könnte.

Da indessen die Bedeutung der Physiologie für die Pädagogik von vielen, z. T. hervorragenden, Schulmännern neuerdings stark betont wird, so möchte ich, auf die Gefahr hin, für rückständig zu gelten, noch eine Bemerkung mir erlauben. Ich bin durchaus nicht blind gegen die Bedeutung der modernen Physiologie und Biologie. Ich weifs, in wie hohem Mafse unsere Weltanschauung durch die Ergebnisse dieser Wissenschaften beeinflufst wird, und habe aus diesem Grunde ihre Fortschritte, als bescheidener Laie natürlich, mit Interesse verfolgt. Ich gebe auch zu, dafs sie für einige Unterrichtszweige, insbesondere für den Elementar- und elementaren Sprachunterricht, von Bedeutung werden können, ebenso dafs auf die körperlichen Voraussetzungen der geistigen Leistungsfähigkeit und die körperliche Bedingtheit mancher Jugendfehler bisher meistens nicht die nötige Rücksicht genommen ist. Das Streben, hier Besserung herbeizuführen, ist gewifs verdienstlich, obgleich die Aneignung physiologischer, medizinischer und psychiatrischer Kenntnisse uns Lehrern, für die andere Dinge doch nun einmal die Hauptsache bleiben, immer nur in aufserordentlich bescheidenem Mafse wird zugemutet werden können und zudem eine gründlichere Reinigung unserer Schulen und die Bewilligung der dazu nötigen Mittel, vorläufig noch nötiger und nützlicher sein würde. Aber wie gesagt, ich habe nichts gegen Physiologie und physiologische Psychologie; mag man so viel Nutzen für Erziehung und Unterricht daraus schöpfen wie möglich. Nur dagegen möchte ich protestieren, dafs man neuerdings die Sachlage manchmal so darstellt, als ob mit der gröfseren Beachtung der Physiologie jetzt eine neue Epoche in der Pädagogik beginnen werde. Da lese ich z. B. in einem, ich weifs nicht von wem verfafsten Prospekt, mit dem eine um die pädagogische Litteratur verdiente Buchhandlung ihre 'Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie' (herausgegeben von Schiller und Ziehen) ankündigt, folgendes: 'Die Thatsache, dafs alle psychischen Prozesse mit einem Organ unseres Körpers, dem Gehirn, in engstem Zusammenhang stehen, ist in der Psychologie der Pädagogik noch kaum zur Geltung gekommen. Die pädagogische Behandlung richtete sich daher leider oft ausschliefslich auf ganz metaphysische Seelen. Erst durch den Zusammenhang mit dem Gehirn werden die seelischen Vorgänge des Kindes uns zugänglich.' Ich frage: welcher halbwegs vernünftige Pädagoge hat jemals seine Behandlung auf 'ganz metaphysische Seelen' gerichtet? Das Objekt der Behandlung sind meines Erachtens die empirischen Seelen der Jungen gewesen, wie man sie durch Beobachtung kennen lernte, und daran wird sich auch in Zukunft nichts Wesentliches ändern. Es ist auch gar nicht wahr, zum mindesten eine starke Übertreibung, dafs, wie es so schön ausgedrückt ist, 'erst durch den Zusammenhang mit dem Gehirn die seelischen Vorgänge des Kindes uns zugänglich werden.' Auch die empirische Psychologie ist im wesentlichen auf das Studium

der 'seelischen Vorgänge' angewiesen und nicht auf die Hirnphysiologie. Was bei der übertriebenen Hochschätzung der Bedeutung der Physiologie und physiologischen Psychologie für die Pädagogik herauskommt, das zeigt in recht charakteristischer Weise die Abhandlung von Jul. Baumann über 'Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage' (3. Heft ersten Bandes der oben genannten Sammlung). Die physiologischen Erörterungen in den ersten Abschnitten haben hier lediglich dekorative Bedeutung. Was Baumann über Willens- und Charakterbildung zu sagen weifs, hätte er ebensogut ohne jene 'Grundlage' vorbringen können, das Verständnis dieser späteren Kapitel, in denen nur an einzelnen Stellen anstandshalber an die Physiologie erinnert wird, wäre dadurch nicht im mindesten erschwert worden. Auch hat das Bestreben, alles Psychische auf physiologische Grundlagen zurückzuführen, bei ihm, allerdings auch bei anderen, zu einer ganz unhaltbaren Auffassung und Definition des Willens geführt. Am dentlichsten tritt das hervor S. 28, wo es heifst: 'Einen Vorgang, wo auf Vorstellung und Wertschätzung geistige oder geistig-leibliche Bethätigung eintritt, nennen wir Wille und willkürliche Handlung.' Ich bestreite entschieden, dafs wir irgend einen Vorgang Wille nennen. Wille und willkürliche Handlung werden, wie es scheint, von Baumann einfach identifiziert. In Wirklichkeit sind aber Wille und gewollte Handlung grundverschieden. Wenn ein vom Schlagflufs Gelähmter einzelne Glieder nicht bewegen kann, so kann sein Wille sehr intakt und sehr energisch sein, die Organe gehorchen ihm nur nicht. Dasselbe gilt von Aphasie und ähnlichen krankhaften Zuständen. Es ist eine gefährliche Begriffsverwirrung, die im Verein mit anderem schliefslich zur Verkennung der Selbständigkeit des Geistes gegenüber dem Körper führt, wenn man das Wollen nicht sorgfältig als etwas ganz Heterogenes von der Ausführung einerseits und dem psychischen Reiz anderseits scheidet. Auch Ausdrücke wie: 'Bedingtheit des Handelns und damit des Willens' (S. 13) oder: 'Wenn der Wille durch Herbeiführung einer langen Reihe von Bewegungen ermüdet ist' (S. 14) oder: 'Leistungsfähigkeit des Willens' (S. 15) sind zum mindesten irreführend.

Doch ich entferne mich zu weit von unserem Gegenstande. Ich glaube, um zum Schlufs meine Meinung kurz zusammenzufassen, dafs die Physiologie für die Pädagogik niemals eine grundlegende, sondern stets nur eine subsidiäre Bedeutung haben wird.

Baldwin, James Mark, Prof. der Psychologie an der Universität Princeton. Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Nach der dritten engl. Ausgabe ins Deutsche übersetzt von Dr. A. E. Ortmann. Nebst einem Vorwort von Th. Ziehen, Prof. an der Universität Jena. Mit 17 Figuren und 10 Tabellen. Berlin, Reuther & Reichard, 1898. 470 S.

Von den fünf Rezensionen dieses Buches, die ich ganz oder zum Teil gelesen habe, lauten vier anerkennend oder sehr anerkennend. Dagegen verhält sich W. Ament in einer ausführlichen Besprechung in der Zeitschrift für Philosophie und phil. Kritik sehr kühl und schlägt den Wert des Werkes ziemlich niedrig an. Ich gestehe gleich von vorn herein, dafs ich diese Ansicht teile.

Der anspruchsvolle Titel wird durch den Inhalt keineswegs gerechtfertigt, vor allem aber begreife ich nicht, wie man Baldwins Ausführungen grofse Wichtigkeit für den Lehrer und Erzieher beilegen kann (so die Besprechung in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen und in der 'Praxis der Volksschule'). Doch wenden wir uns dem Inhalt des Buches zu.

Baldwin steht ganz auf dem Boden der Entwickelungslehre. Wie der Mensch körperlich nur eine besonders hohe Stufe in der Gesamtentwickelung der Lebewesen aus den einfachsten Anfängen darstellt, so ist auch der menschliche Geist aus niedrigeren Stufen im Tierreich allmählich entwickelt. Es handelt sich für Baldwin im Grunde um das Problem 'der phylogenetischen Entwickelung des Bewufstseins in allen Tieren aufwärts bis zum Menschen' (S. 14). Dies soll auch der Titel anzeigen, 'Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse'. Unter Rasse versteht nämlich B. nicht etwa Stamm oder Volk, sondern die Gesamtheit der Lebewesen, welche die Ahnenreihe des Menschengeschlechts bilden. Von der Entwickelung des Geistes bei der Rasse ist übrigens, nebenbei bemerkt, in dem Buche aus naheliegenden Gründen wenig die Rede. Die Bedeutung, welche im Zusammenhang solcher und ähnlicher Spekulationen die Kindespsychologie besitzt, wird verständlich, wenn man sich daran erinnert, welche Rolle bei den Vertretern der Entwickelungslehre die Ontogenesis als abgekürzte Wiederholung der Phylogenesis spielt.

Man sieht schon aus diesen Andeutungen, wohin eigentlich die Forschungen Baldwins, der sich besonders an Spencer und Romanes angeschlossen hat, zielen. Hinzuzufügen ist nur noch, dafs konsequenterweise die Erscheinungen des bewufsten Lebens, auch das Wollen, als blofse Weiterentwickelungen des unbewufsten aufgefafst werden.

Es ist hier nicht der Ort, diese Ideen kritisch zu beleuchten. Sehen wir lieber zu, was uns Baldwin über die Entwickelung des Geistes beim Kinde Positives und Neues zu sagen weifs.

Ziehen, welcher die deutsche Übersetzung von Baldwins Werk mit einem Vorwort versehen hat, rühmt Preyer nach, dafs er zuerst in die kindliche Psychologie die 'fruchtbaren neuen Methoden' eingeführt habe. Doch schildere er im wesentlichen nur die systematischen Beobachtungen an einem einzigen Kinde. 'Es war die Seelenentwickelung eines Kindes, nicht die Psychologie des Kindes'. Diese scheint nach seiner Meinung Baldwin dargestellt zu haben. Ich kann nun allerdings nicht finden, dafs Baldwin sich in dieser Hinsicht wesentlich von Preyer unterscheidet: bei ihm sind es zwei Kinder, und auch diese hat er nach meiner Meinung ziemlich einseitig studiert. Er hat nämlich die Entwickelung seiner beiden Kinder, H. und E., während der ersten Lebensjahre genau überwacht, allerlei sonst der Mutter und Wärterin überlassene Dienste bei ihnen verrichtet und sie dabei mit dem Auge des Psychologen beobachtet. Ich sage absichtlich: mit dem Auge des Psychologen, denn, wie B. behauptet, ist nur der Psychologe im stande, das Kind zu 'beobachten', nicht etwa die 'Durchschnittsmutter' und der 'Durchschnittsvater.' Von diesen hat B. eine sehr geringe Meinung. Die Durchschnittsmutter weifs angeblich 'über den

menschlichen Körper noch weniger als über den Mond oder eine wilde Blume', und der Durchschnittsvater bekommt sein Kind 'täglich etwa eine Stunde lang, wenn es schön angezogen ist, zu Gesicht', hat aber 'niemals in seinem Leben mit ihm in demselben Zimmer geschlafen' (S. 35). Die Durchschnittsmutter 'mag eine Familie von einem Dutzend aufziehen und kann doch nicht im stande sein, eine einzige zuverlässige Beobachtung zu machen, während er — der Psychologe nämlich — es vermag, aus einem einzigen Laut eines Einjährigen Theorien des Neurologen und Erziehers zu bestätigen, die für die zukünftige Schulung und Wohlfahrt des Kindes von grofser Bedeutung sind'. Kein Wunder, wenn er sein Urteil hoch über das der Durchschnittsväter und -mütter stellt. Auch das psychologische Verständnis der Lehrer schätzt Baldwin nicht sonderlich hoch ein. Er hält es für 'sehr wahrscheinlich, dafs von je drei Kindern zwei in der Schule in nicht wieder auszugleichender Weise in ihrer geistigen und moralischen Entwickelung geschädigt und gehindert werden'. Als höflicher Mann erklärt er jedoch, durchaus nicht sicher zu sein, 'dafs wir besser fahren würden, wenn wir die Kinder zu Hause behielten' (S. 37).

Baldwin hat sich nun nicht darauf beschränkt, mit dem durchdringenden Blick des Psychologen zu beobachten, sondern er hat auch mit seinen beiden Kindern Experimente angestellt, und zwar über 'Entfernungs- und Farbenwahrnehmungen', den 'Ursprung der Rechtshändigkeit', 'Bewegungen des Kindes' (malende Nachahmung etc.) und über 'Suggestion'. Da das von Preyer zu Grunde gelegte Sprechen der Kinder ein zu unsicherer Mafsstab für die Beurteilung ihres Unterscheidens von Farben u. dergl. ist, so hat sich Baldwin an die Bewegungen des Kindes, besonders die Handbewegungen gehalten und so 'eine neue Methode, das Kind zu studieren' gefunden. Er konstatiert z. B., wie oft und bis zu welchen Entfernungen sein Kind H. nach roten, blauen, grünen oder weifsen Papierstückchen langt, wobei sich in dem verschiedenen Verhalten zu den einzelnen Farben dann auch das Unterscheidungsvermögen zeigt. Die Resultate werden in Tabellen mitgeteilt, welche mit einer Reihe von Formeln und Figuren dazu dienen, dem Ganzen den nötigen 'exakten' Anstrich zu geben. Ähnliche Versuche hat B. über den vorwiegenden Gebrauch der rechten Hand angestellt, auch seine Kinder gezeichnete einfache Vorlagen nachahmen lassen. In dem Kapitel über 'Suggestion' führt er allerlei Beispiele von seinen Kindern und von Erwachsenen an, welche darthun, dafs das 'plötzliche Eintreten einer Idee oder eines Bildes oder eines unbestimmten, bewufsten Reizes von aufsen her ins Bewufstsein' die Tendenz hervorruft, 'Muskel- und Willenseffekte herbeizuführen, die auf ihre Gegenwart zu folgen pflegen'. Das versteht nämlich Baldwin unter Suggestion. Dabei kommen die den Müttern bekannten Methoden der Einschläferung kleiner Kinder, Reaktionen beim Erblicken der Michflasche, der für das Ausgehen bestimmten Kleidungsstücke und anderes zur Sprache. Viel Neues enthält das Kapitel nicht. Am Schlusse desselben stellt Baldwin das 'Gesetz' — mit diesem Ausdruck ist er nicht sehr sparsam — der Dynamogenesis auf, dafs auf jeden Reiz (im Organismus natürlich) eine Handlung folgt, und zwar entweder eine Gewohnheitshandlung oder eine Accommodation. Das

'Gesetz der Gewohnheit' faſst Baldwin S. 445 folgendermaſsen: 'Gewohnheit ist die Tendenz eines Organismus, Prozesse, die vital wohlthätig sind, immer leichter und leichter fortdauern zu lassen.' Das Wesen der Accommodation wird S. 447 mit folgenden Worten beschrieben: 'Accommodation ist das Prinzip, nach dem ein Organismus sich an mehr komplizierte Zustände der Reizung durch Leistung von mehr komplizierten Funktionen adaptiert.'

Diesen ersten Teil seines Werkes nennt Baldwin 'Experimentelle Begründung'. Auf der am Schluſs gewonnenen theoretischen Grundlage baut sich dann der zweite Teil, 'Biologische Entwickelung', auf, eine den fruchtbaren Boden der Erfahrung mehr als billig verlassende naturphilosophische Spekulation. Sie flieſst allmählich über in den dritten Teil, welchen Baldwin 'Psychologische Entwickelung' nennt. Was er mit den beiden Teilen bezweckt, ist schon im Eingang skizziert worden. Im dritten Teil tritt die Mitteilung von positiven Thatsachen aus dem Gebiet der Kindespsychologie, die man gerade hier erwarten sollte, fast gänzlich zurück; es ist meistens in ganz allgemeiner Weise die Rede von dem Ursprung des Gedächtnisses, des Denkens, des Affekts, ferner der Entstehung des Wollens, der innerlichen Sprache und des Gesanges und der Aufmerksamkeit. Diese Ausführungen sind oft recht oberflächlich; alles, u. a. auch die Moral, wird auf Nachahmung zurückgeführt. Auf Einzelheiten einzugehen, lohnt sich nicht, nur einen Irrtum, welcher nicht bloſs bei Baldwin sich findet, sondern weitverbreitet ist, möchte ich bei dieser Gelegenheit berichtigen. S. 475 heiſst es: 'Der Mensch erwirbt die »Anschauungen« der räumlichen Beziehungen, und zwar so vollkommen, daſs Kant sie für angeboren hielt.' Ich verweise demgegenüber auf die ausdrückliche Erklärung Kants: 'Die Kritik erlaubt schlechterdings keine anerschaffenen oder angeborenen Vorstellungen; alle insgesamt, sie mögen zur Anschauung oder den Verstandesbegriffen gehören, nimmt sie als erworben an (Kants Werke, ed. Hartenstein, revidierte Ausgabe von 1867, Bd. VI, S. 37).' Vergl. a. a. O. S. 39: 'So entspringt die formale Anschauung, die man Raum nennt, als ursprünglich erworbene Vorstellung.'

So viel vom Inhalt des Buches. Die Darstellung ist schwerfällig, z. T. dunkel und durch viele überflüssige Fremdwörter entstellt. Wieviel davon auf Rechnung des Übersetzers zu schreiben ist, vermag ich nicht zu beurteilen.

Für diejenigen, welche auf dem Gebiet der noch ganz in den Windeln liegenden Kindespsychologie thätig sind, mag das Werk Baldwins, dem groſse Gelehrsamkeit gewiſs nicht abzusprechen ist, einigen Wert haben. Für den Lehrer und Erzieher — ich sage das in ausdrücklichem Widerspruch zu dem Vorwort Ziehens, welcher Vätern, Müttern und Lehrern das Buch als Wegweiser empfiehlt — ist es nach meiner Überzeugung ohne Bedeutung.

DIE GESTALTUNG DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS IM OBERBAU DES REALGYMNASIUMS NACH FRANKFURTER LEHRPLAN

Von Julius Ziehen

Da in Reinhardts grundlegender Schrift über 'Die Frankfurter Lehrpläne' naturgemäfs nur ganz kurz (auf S. 46) von der Gestaltung des Lateinunterrichts in den drei Oberklassen des Realgymnasiums nach dem neuen Lehrplan die Rede ist, so wird es angesichts der zunehmenden Verbreitung des Frankfurter Lehrplans und des allmählichen Heranwachsens zahlreicher Oberklassen dieses Systems an verschiedenen Orten wohl zweckmäfsig sein, für die dreimal sechs wöchentlichen Stunden, die dem lateinischen Unterricht von Obersekunda bis Oberprima im Reinhardtschen Plan bestimmt sind, die Lehraufgabe und das Lehrverfahren einer näheren Betrachtung zu unterziehen oder einige darauf bezügliche Fragen zur Diskussion unter den Fachgenossen vorzulegen[1]); es wird kein Schade sein, wenn dabei die grundsätzliche Frage nach der Stellung des Lateinischen im Gesamtplan des Realgymnasiums und damit die Frage nach der Daseinsberechtigung dieser ganzen Schulart gelegentlich leise gestreift wird.

Die kompaktere Gestaltung des Lateinunterrichts im Frankfurter Lehrplan bietet gegenüber dem staatlichen Lehrplan den grofsen Vorteil, dafs die Erwerbungen und Errungenschaften des Anfangsunterrichts in dieser Sprache noch kräftiger bis zum Abschlufs desselben Unterrichts nachwirken; Formenkenntnis und damit auch Exaktheit der Formenauffassung bei der Schriftstellerlektüre wird im Oberbau des Realgymnasiums nach Frankfurter Lehrplan viel leichter und viel intensiver bei den Schülern zu erreichen sein; es wird bei zielbewufstem Vorgehen von Anfang an keine Mehrbelastung der Schüler bedeuten, wenn die von Untertertia bis Untersekunda neuerlernte und wiederholte Formenlehre durch die Aufnahme von etwa 20 Formenfragen in jede schriftliche Klassenarbeit dem Bewufstsein der Schüler erhalten bleibt; jeder Leser kann sich an der Hand etwa der lateinischen Formenlehre von Perthes-Gillhausen leicht klar machen, wie sich bei 14tägigen schriftlichen Arbeiten der Wiederholungsstoff der Formenlehre in recht bequeme Einzelteile zerlegen läfst, die, auf ein Jahr berechnet, im Oberbau des Realgymnasiums also dreimal mindestens wiederkehren; dabei ist noch sehr in Betracht zu ziehen, dafs natürlich

[1]) Über den Lateinunterricht im Mittelbau des Realgymnasiums s. Bd. I S. 137 ff. dieser Zeitschrift.

an sich schon die in Tertia gebrauchte 'Formenlehre' dem Schüler viel weniger zum Fremdkörper geworden ist als nach dem staatlichen Lehrplan das in Sexta und Quinta gebrauchte entsprechende Lehrbuch.

Mutatis mutandis ganz Ähnliches gilt für die Syntax, und ich will unter Weglassung der Gedankengänge, die zu ihr hinführen, nur die Schlufsforderung hinsetzen, die das Schicksal der lateinischen Syntax im Oberbau des Realgymnasiums nach Frankfurter Lehrplan betrifft: das Lehrbuch der Syntax bleibt im unausgesetzten Gebrauch von Obersekunda bis Prima, es dient, was die reichlicher bemessene Stundenzahl sehr wohl erlaubt, als feste Grundlage zu systematischen Wiederholungen, für die etwa eine halbe Stunde von den sechs wöchentlichen Stunden anzusetzen ist; da für exakte und zugleich prompte Auffassung der syntaktischen Erscheinung im Schriftstellertext der Besitz gutgewählter Musterbeispiele für die einzelnen syntaktischen Regeln von der gröfsten Wichtigkeit ist, werden in jede der schriftlichen Klassenarbeiten einige dieser Sätze aufgenommen, die nach Angabe der Regel oder eines Parallelbeispieles für dieselbe Regel von den Schülern aus dem Gedächtnis niederzuschreiben sind.

Diese Sätze und die obenerwähnten 20 Formen bilden eine Erweiterung der schriftlichen Klassenarbeiten gegenüber der üblichen Form, die mir durch das Wesen des Frankfurter Lehrplans erst recht ermöglicht und für die Stellung des Lateinischen am Realgymnasium im allerhöchsten Grade erwünscht zu sein scheint; was im übrigen die schriftlichen Arbeiten selbst anbetrifft, so ist Reinhardts Forderung (a. a. O.) 'von Obersekunda an alle 14 Tage eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen' ohne weiteres anzunehmen; es mag dabei dem einzelnen Lehrer immerhin mit Rücksicht auf die Gesamtgestaltung des lateinischen Unterrichts im Frankfurter Lehrplan eher als beim staatlichen Lehrplan möglich und sollte ihm darum auch unbenommen sein, gelegentlich auch in den Oberklassen eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische ganz oder teilweise zum Gegenstand der schriftlichen Arbeit zu machen; dafs das nicht im Übermafs geschieht, dafür wird schon die Rücksicht auf die Art der Aufgabe beim Abiturientenexamen sorgen. Für den gesamten der Grammatik und den schriftlichen Arbeiten gewidmeten Teil des Lateinunterrichts in den Oberklassen würde ich vorschlagen, zwei von den sechs Stunden anzusetzen; in der Obertertia des Realgymnasiums sind nach Reinhardts Plan fünf Stunden der Lektüre, drei den grammatischen und schriftlichen Übungen zu widmen; dies Verhältnis würde sich für die drei Oberklassen, was ja wohl auch sachgemäfs ist, nach dem oben gemachten Vorschlag etwas zu Gunsten der Lektüre verschieben; ich halte für sehr wohl möglich, dafs ein dazu besonders geschickter Lehrer von diesen zwei Stunden sogar noch einen Teil auf statarische Lektüre mit Betonung der grammatischen Seite verwendet.

Es bleiben je vier Stunden von Obersekunda bis Oberprima für die Lektüre übrig; ihr Stoff ist nach Reinhardts Entwurf für Obersekunda Sallust oder Curtius und Ovid, für Prima Livius, Cicero und Virgil, wobei zu bemerken ist, dafs nach demselben Entwurf Cäsars Bellum Gallicum den Lesestoff der

Untersekunda, Vogel-Jahrs Nepos plenior den der Obertertia bildet. Bei der praktischen Durchführung des Versuches in Frankfurt ist zu Gunsten der Angleichung des Realgymnasiums an das Gymnasium von vornherein an diesem Entwurf eine kleine Änderung vorgenommen worden insofern, als von dem Nepos plenior ganz abgesehen, dafür schon in Obertertia mit dem Bellum Gallicum begonnen und demzufolge auch schon in Untersekunda Ovid gelesen wurde. Für die Frage der Lektüre in den Oberklassen bedeutet dies nur, dafs durch Vorwegnahme eines Teils der Ovidlektüre durch die Untersekunda oben etwas mehr Platz gewonnen ist; auch wird die Beseitigung des Nepos plenior mit seinem Lesestoff aus der griechischen Geschichte an Stelle der Alternative 'Sallust oder Curtius' vielleicht das unbedingte Nebeneinander der beiden Schriftsteller wünschenswert erscheinen lassen; in Prima hat an zahlreichen Realgymnasien auch Horaz eine bescheidene Stelle, die man ihm wohl auch im Frankfurter Lehrplan an sich wohl lassen kann; ein Gleiches hat für Tacitus zu gelten.

Die Frage des lateinischen Lesestoffes für die Oberklassen des Realgymnasiums scheint mir gegenüber den Bestimmungen der staatlichen Lehrpläne und Lehraufgaben, denen sich Reinhardt natürlich zunächst anschlofs, in manchen Punkten einer neuen Beleuchtung bedürftig, z. B. ist, um vom Negativen abzusehen, die Möglichkeit, den lateinischen Fachschriftstellern einen bescheidenen Platz zu gönnen, vielleicht der Erwägung wert.[1]) Obwohl sich Erwägungen dieser Richtung gegenüber den sechs Stunden lateinischen Unterrichts, die der Frankfurter Lehrplan dem Oberbau des Realgymnasiums giebt, entschieden besseren Mutes anstellen lassen als gegenüber den vier Lateinstunden der drei Oberklassen nach staatlichem Lehrplan, so soll hier doch von allen Abänderungsgedanken völlig abgesehen und zunächst auf der Grundlage des von Reinhardt entworfenen und oben besprochenen Lektüreplans nur das Wie der lateinischen Schriftstellerlektüre in II bis I des Realgymnasiums nach Frankfurter Lehrplan noch kurz besprochen werden.

Die Betrachtung dieses Wie mufs in Erinnerung an das, was oben über den Betrieb der Grammatik in denselben Klassen gesagt wurde, in dem Satze gipfeln, dafs genaues grammatisches Verständnis sowie exakte Auffassung und Übersetzungswiedergabe des lateinischen Wortlautes konsequent und unerbittlich zu fordern sind; die Forderung braucht angesichts der reicher bemessenen Stundenzahl des Lateinischen in dem neuen Lehrplan den Vorwurf der Undurchführbarkeit sicher nicht zu scheuen; da die in den Zeitungen so oft breitgetretene Lehre von der Wertlosigkeit der Originallektüre beim Vorhandensein 'gleichwertiger' Übersetzungen der kontrebandenen Heranziehung auch minderwertiger Übersetzungen durch die Schüler, unabsichtlich freilich, nicht wenig in die Hände gearbeitet hat, so hat die Schule gerade heutzutage um so mehr die Pflicht, jede Verwendung der Übersetzung als Eselsbrücke durch die Art

[1]) Was Max C. P. Schmidt in seiner Broschüre 'Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien' (Leipzig, Dürr 1899) ausführt, hat für das Realgymnasium zum Teil noch in verstärktem Mafse zu gelten.

des Betriebs der Lektüre unmöglich zu machen; es ist eine sittliche Wirkung des Unterrichts, um die es sich da handelt, und die darin besteht, daſs die Oberflächlichkeit der Arbeit und die Halbheit der Aneignung ausgeschlossen werden; die Stundenzahl des Lateinischen im Oberbau des Realgymnasiums kann jedenfalls innerhalb des Frankfurter Lehrplans diesen beiden schweren Mängeln des Unterrichts nicht mehr zur Entschuldigung dienen.

Wenn der Frankfurter Lehrplan wirklich, was ich nach den bisherigen Erfahrungen glauben möchte, bei den Schülern eine geschicktere und rasche Auffassung des Sachganzen erzielt, was wohl am meisten durch die frühzeitige Auffassung der gesprochenen Fremdsprache veranlaſst ist, so wird die kursorische Lektüre wohl in den Oberklassen eine ziemlich bedeutende Rolle spielen können; man wird sie am besten an einem Stoffe üben, der seinem Inhalt nach an Gedanken- und Interessenkreise anknüpft, die den Schülern besonders geläufig sind und besonders naheliegen; das würden für das Realgymnasium wohl am ehesten Auszüge aus den lateinischen Fachschriftstellern sein. Bei dieser kursorischen wie bei der statarischen Lektüre aber wird gerade den Schülern nach Frankfurter Lehrplan durch Betonung guten Lesens der fremdsprachliche Text besonders zum Verständnis gebracht werden müssen; nicht nur bei der jedesmaligen Präparation, sondern auch in wiederholenden Zusammenfassungen sollte das flüssige Lesen des lateinischen Originals als Aufgabe gestellt werden.

EIN JAHR LATEINISCHEN UNTERRICHTS NACH OSTERMANN-BAHNSCH[1])

Von Eduard Loch

Die in verschiedenen Städten Deutschlands hervortretenden Bestrebungen, auch dem weiblichen Geschlecht die gymnasiale Bildung zugänglich zu machen, haben in Königsberg um Michaelis 1898 durch die Vereine 'Frauenwohl' und 'Frauenbildung—Frauenstudium' zur Errichtung zweier Gymnasialzirkel geführt, von denen der eine für erwachsene junge Damen bestimmt ist, der andere für eine Klasse 12—14jähriger Mädchen, die im übrigen den Unterricht in einer höheren Töchterschule besuchen und vorläufig nur in Mathematik und Latein besonders unterrichtet werden. Mit dem lateinischen Unterricht in diesem jüngeren Zirkel betraut, hatte ich zuerst die nicht ganz leichte Aufgabe, ein geeignetes Lehrbuch auszuwählen, da ich bei Schülerinnen im Tertianeralter, die 2—3 Jahre französischen Unterricht gehabt hatten, nicht mit einem Sextanerübungsbuch anfangen wollte. Von den bisher für den lateinischen Anfangsunterricht in Tertia vorhandenen Büchern, die ich daraufhin prüfte, schien mir keins ganz passend; selbst von der Bearbeitung des Perthesschen Lesebuchs durch Wulff, das mir von allen die geeignetste Verteilung des grammatischen und Lesestoffs zu haben schien, schreckte mich der grofse Umfang der Wortkunde und der Mangel an deutschen Übungsstücken ab, die ich bei beschränkter Zeit für meinen Zweck nicht entbehren konnte. Da lernte ich die im vorigen Jahre erschienene Bearbeitung des Ostermannschen Übungsbuchs von Bahnsch kennen und entschied mich sofort für dessen Einführung, da es sowohl dem Inhalt seiner Sätze wie seiner ganzen Anlage nach als das geeignetste und anregendste Lehrbuch erschien. Wie sehr es sich auch in der Praxis als solches bewährt hat, mag aus den folgenden Ausführungen hervorgehen.

Vor allem ist es das Hauptverdienst von Bahnsch — und als solches auch schon in mehreren Besprechungen mit ungeteiltem Beifall anerkannt —, dafs er in dem reichen Schatz von lateinischen Sentenzen, von allgemein bekannten Citaten und geflügelten Worten einen Stoff gefunden und äufserst geschickt verwertet hat, der dem Alter 12—14jähriger Schüler wahrhaft zusagt und gerade durch die Kürze und Prägnanz des Ausdrucks und den wertvollen Inhalt die Erlernung der Formenlehre und sogar schon am Anfang mancher syntaktischen Erscheinung erleichtert und fördert. So habe ich im Verlauf des

[1]) Lese- und Übungsbuch für den lateinischen Anfangsunterricht in Reformschulen. Nach Ostermanns Lateinischen Übungsbüchern bearbeitet von Dr. Fr. Bahnsch, Prof. am Kgl. Gymnasium zu Danzig. (B. G. Teubner 1898.)

Unterrichts oft gefunden, dafs die Mädchen manche Sätze — nicht blofs Verse — auswendig behalten hatten und bei späterem Vorkommen derselben Worte, Gedanken oder grammatischen Erscheinungen von selbst anführten, z. B. für 'dum so lange als': dum spiro, spero (S. 4 a 1); 'es ist das Zeichen, die Pflicht jemandes': generosi viri est etc. (ibid. a 4); post mit dem Accusativ: post nubila Phoebus (S. 3 c 11); 'man mufs': necessitati parendum est (S. 20 d 12); homo proponit, deus disponit; qualis rex, talis grex; quot capita, tot sensus u. s. f. Ja, sie sprachen es sogar von selbst aus, wie gerne sie die 'hübschen' Sätze übersetzten, und übten sie auch ohne Schwierigkeit zum sogenannten Retrovertieren ein.

Allerdings kann ich hier ein Bedenken nicht unerwähnt lassen, das schon der Referent in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. (1898 S. 591/3), Prof. Lentz, hervorgehoben hat, und das der Verfasser selbst in der Einleitung S. V zurückzuweisen sucht, dafs nämlich bei der Fülle dieser Sentenzen, die auf den ersten Seiten ausschliefslich den Lesestoff bilden, manche dem Schüler zu schwierig sein könnten und daher der Lehrer zu viel Zeit von der lateinischen Stunde moralisierend verbringen müsse. Ich habe nun beim Unterricht die Erfahrung gemacht, dafs viele Sätze allerdings ohne eingehende Erläuterung unverständlich bleiben und dafs dem Lehrer in der That bisweilen im Erklären abstrakter Begriffe und Gedanken und im Anführen konkreter Beispiele etwas zu viel zugemutet wird, dafs aber die Schülerinnen dabei keineswegs Ermüdung oder Abspannung zeigten, sondern am Ende der Stunde die Sentenzen mit demselben Eifer erfafsten wie beim Beginn. Ich glaube aber, dafs sich beim Knabenunterricht hierin doch ein Unterschied bemerkbar machen würde, besonders infolge der Erfahrung, die ich beim Anfangsunterricht im Griechischen in III b seit mehreren Jahren gemacht habe, und dafs Lentzens Forderung von Sätzen mit mehr konkretem, historischem Inhalt jedenfalls berechtigt ist, wie ja z. B. Kaegi diese Mischung in seinem griechischen Übungsbuch in durchaus geschickter und für die Praxis sehr geeigneter Weise durchgeführt hat. Welche nun freilich von den Sätzen bei Bahnsch zu Gunsten solcher mit konkreterem Inhalt auszulassen wären, darüber werden wohl die Ansichten fast aller Benutzer auseinandergehen, dem einen wird dieser, dem anderen jener Satz ungeeignet erscheinen. Das aber mufs ich hier konstatieren, dafs die zahlreichen von Lentz a. a. O. gemachten Athetesen sich bei der Lektüre in der Klasse keineswegs als notwendig erwiesen haben; vielmehr übersetzten die Schülerinnen die allermeisten der von ihm beanstandeten Sätze mit Leichtigkeit und wufsten sie auch selbst zu erklären. Wenn etwas gestrichen werden soll, so möchte ich vielmehr eine Anzahl Verse dafür empfehlen, die entweder aus dem Zusammenhang gerissen schwieriger zu erklären sind und später bei der Lektüre doch noch vorkommen, oder wegen seltener Vokabeln, ungewöhnlicher Wortstellung u. dgl. dem Anfänger unnötige Schwierigkeiten bereiten, z. B. S. 5 Stück b Satz 9; S. 6 a 9; S. 10 II. c 5; S. 13 b 5; S. 16 b 4; S. 17 e 1; S. 18 a 4 (zu früh für diese Stufe!); S. 19 c 7; S. 25 b 3; S. 26 f 5 und 6; S. 26 g 2 (eduxit = educavit); S. 28 b 2 (nisi si); S. 29 unten b 4; S. 30 c 5 (zu früh!); S. 37 b 9.

Hinsichtlich der deutschen Sätze, die den lateinischen Stücken dem grammatischen Stoff nach genau entsprechen, will ich für eine neue Auflage hier dem Wunsche Ausdruck geben, daſs sie sich im Vokabelschatz, namentlich anfangs, etwas mehr auf die zu den lateinischen Stücken gelernten Worte beschränken möchten. Der Schüler findet zwar alle fremden Vokabeln und Wortverbindungen in dem mit musterhafter Sorgfalt angelegten alphabetischen deutsch-lateinischen Wörterverzeichnisse, doch hat er sich, besonders in den ersten Monaten, schon so viele Vokabeln einzuprägen, daſs noch weitere neu vorkommende gar zu leicht Unsicherheit und Verwirrung im Gedächtnisse hervorrufen.

Das Vokabellernen war überhaupt im ersten Vierteljahr die Hauptarbeit für die Schülerinnen. Denn wenn ich in dieser Zeit von 9 Wochen auch nur 12 Seiten des lateinischen Textes (S. 3—14), die fünf Deklinationen und den Indikativ des Aktivums der vier Konjugationen enthaltend, und die deutschen Sätze S. 99—109 sehr mit Auswahl durchgenommen habe, so waren doch dazu nicht weniger als 996 Vokabeln, also jede Woche mindestens 110 Vokabeln zu erlernen (S. 167—186) — denn die wenigen klein gedruckten werden doch meist mitgelernt. Zwar wurde das Behalten bei einer sehr groſsen Zahl durch den steten Hinweis auf das Französische oder auf deutsche Fremdwörter erleichtert, aber dennoch gehörte der ganze Eifer für die neue Sprache und ein beständiges Wiederholen dazu, um diesen reichen Stoff zu bewältigen. Daher möchte ich für etwaige Auslassungen von Sätzen diesen Gesichtspunkt der Vokabelersparnis besonders zur Berücksichtigung empfehlen. In den späteren Abschnitten wird ja dann naturgemäſs die Zahl der Vokabeln geringer, so daſs sie sich im zweiten Vierteljahr (S. 15—30 = 186—202) auf durchschnittlich 60 in der Woche und später auf noch weniger verminderten. Übrigens ist das lateinisch-deutsche Wörterverzeichnis aus äuſseren Gründen schon in einem zweiten, verbesserten Abdruck erschienen.

Was nun noch die Verteilung des grammatischen Stoffes auf die Übungsstücke anbetrifft, so zeigt sich gleich auf den ersten Seiten der umsichtige, praktische Blick des Verfassers. Es wird nämlich gleichzeitig mit dem Erlernen der ersten und zweiten Deklination sofort das ganze Verbum esse und der Indik. Präs. Akt. der vier Konjugationen eingeübt. Daran schlieſst sich noch der Ind. Impf., das Futurum und der Imperativ des Aktivums, und mit diesem geringen Material von Verbalformen sind bis S. 19 alle lateinischen Sentenzen, klassischen Citate, Verse und mehrere zusammenhängende Stücke gebildet. Die Aneignung aller dieser Verbalformen wurde den Schülerinnen sehr leicht, und nach 3 Wochen war das Pensum (3 Seiten lat. Sätze mit c. 330 Vokabeln) soweit befestigt, daſs die dritte Deklination begonnen werden konnte. Im ersten Vierteljahr wurden so die fünf Deklinationen (bei der dritten auch viele Genusregeln) absolviert (bis S. 14), im zweiten Vierteljahr das übrige Sextanerpensum mit manchen Erweiterungen (S. 15—30), so daſs die Reife für Quinta im Winterhalbjahr bequem erreicht war. Im dritten Vierteljahr folgten nun die Deponentia und Verba anomala — diese machten allerdings noch ziemlich

viel Schwierigkeiten und sollten wohl besser, wie bisher, erst am Schlufs der Formenlehre stehen — und dann im zweiten Kursus 'Unregelmäfsigkeiten und Besonderheiten' der fünf Deklinationen, wovon ja vieles schon im ersten Kursus behandelt war. Daneben wurden — die Hauptarbeit des Quintanerpensums — die sogenannten unregelmäfsigen Verba nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert begonnen (bei Bahnsch bis S. 48), die ich auch für die Genusregeln schon zu Grunde gelegt hatte, da sie auch im ganzen folgenden Unterricht gebraucht werden wird. Die kurzen Regeln aus der Syntax (Anhang II) wurden — besonders in der letzten Zeit — bei vielen Sätzen zur Erklärung und Vorbereitung auf Späteres herangezogen.

Es blieben nun für das kurze vierte Quartal von Anfang August bis Ende September noch auf S. 48—61 die unregelmäfsigen Verba der III. und IV. Konjugation mit Erweiterungen aus der Formenlehre der Komparation, Pronomina und Zahlen, sowie der Acc. c. inf., Participialkonstruktionen, Gerundium und Gerundivum, so dafs im zweiten Schuljahr mit dem Pensum für Quarta, der Kasuslehre, begonnen werden kann. Diese ist in den zusammenhängenden Stücken (S. 62—96) aus Ostermann-Müllers Quartateil verarbeitet; zur Einübung derselben soll zugleich der bisherige Teil für Tertia gebraucht werden. Daneben wird wohl schon im ersten Quartal des zweiten Schuljahrs mit der Cäsarlektüre begonnen werden können.

Jedenfalls habe ich durch den Gebrauch dieses Übungsbuches beim Mädchenunterricht die sichere Überzeugung gewonnen, dafs sich dadurch in einem Jahre gut die Reife für die bisherige Quarta erreichen läfst, und kann es — ohne ein Freund von Reformgymnasien zu sein — für den Anfangsunterricht bei fortgeschritteneren Schülern in jeder Hinsicht empfehlen.

BERICHT ÜBER DIE SECHSUNDDREISSIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1899)

Von Bernhard Geissler

Der Vorsitzende Geheimrat Dr. O. Jäger eröffnete die von 98 Schulmännern besuchte Versammlung (in Köln am 4. April).

Er erwähnte, dafs durch einen unglücklichen Zufall der Bericht über die letzte Versammlung erst spät habe fertig gestellt und versandt werden können und bat, da bei der Beachtung, die unserer Versammlung von vielen Seiten geschenkt werde, wir dafür sorgen müfsten, einen möglichst abgeklärten Bericht zu erhalten, dafs alle, die das Wort ergreifen, nachher ein kurzes authentisches Resumé ihrer Gedanken senden und dadurch den Vorsitzenden und den Berichterstatter von seiner schweren Verantwortung entlasten möchten. Gern hätte ich Ihnen, fuhr er fort, einen Rückblick geboten auf das, was im vorigen Jahre auf dem Gebiet des höheren Unterrichtswesens geschehen ist; der beschränkten Zeit wegen begnüge ich mich damit, Ihre Aufmerksamkeit auf zwei Punkte zu lenken: 1) dafs wir Stellung nehmen müssen zu dem mit grofser Wucht auftretenden Experiment des Reformgymnasiums, und 2) dafs wir uns überlegen müssen, wie einem anderen Übel nach und nach zu begegnen ist, der offenbar vielfach vorhandenen und mit einer steigenden Tendenz behafteten Überbürdung der Lehrer, die so nicht fortgehen kann. Ich möchte Ihrer Erwägung anheimgeben, ob jene Neugestaltung, die unter dem verlockenden Namen des Reformgymnasiums auftritt, nicht von der fundamental irrigen Voraussetzung ausgeht, dafs unsere Jugend auf möglichst leichte und bequeme Weise die Sprachen erlerne, statt davon, was an den Sprachen gelernt wird. Unsere alte Einrichtung beruht auf dem Grundsatz, dafs die Jugend unserer leitenden Kreise nachdrücklicher arbeiten mufs als andere, und dafs sie früh damit anfangen mufs.

Nach einigen geschäftlichen Mitteilungen und der üblichen Verlesung der Namen der Anwesenden erhält das Wort zu einem Vortrage 'Über den deutschen Aufsatz in Untersekunda' Oberlehrer Rick-Kempen: Wir alle werden Münch beipflichten, dafs auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes mehr erreicht werden kann, als bisher erreicht ist. Dazu ist vor allem nötig, dafs der Gang so systematisch wie möglich sei; aber das ist sehr schwierig, weil dieser Unterricht rein geistig ist und der Routine widerstrebt. Besondere Bedeutung hat der deutsche Aufsatz in Untersekunda: wir müssen danach streben, den austretenden Schülern eine Vorstellung von wissenschaftlicher Arbeit mitzugeben, und wir müssen für diejenigen, die weiter studieren, das Gerüst errichten, auf dem sie dann fortbauen können. Aus meiner mehrjährigen Praxis möchte ich hier einige Erfahrungen mitteilen; mögen sie auch bereits Bekanntes bringen, so sind sie doch selbständig durchdacht und in systematischen Zusammenhang gebracht, so dafs ich hoffen darf, dafs sie eine Grundlage für die Debatte abgeben können.

Welches Ziel müssen wir uns in Untersekunda stecken? Wir dürfen uns nicht mehr begnügen mit dem einfachen Draufloserzählen wie in Unter- oder Obertertia; der Schüler mufs jetzt lernen, einen gegebenen Stoff selbständig zu ordnen und geordnet darzustellen. Zwar kann man schon vom zweiten Halbjahr der Quarta an die Schüler die Teile ihrer Arbeit erkennen lassen; aber das hat nur propädeutischen Wert. Der Geist des Schülers

auf dieser Stufe ist noch nicht geneigt, zergliedernd zu denken, die sprachliche Fertigkeit ist zu gering.

Was können wir thun, um dieses Ziel zu erreichen? Wichtig ist vor allem die Wahl des Themas — wichtig, aber auch sehr schwierig. Gerade die Schwierigkeit der Sache ist daran schuld, dafs so viel ungeeignete Themata gestellt werden. Das Ideal wäre, wenn jedes neue Thema einen Fortschritt bedeutete und alle zusammen einen planmäfsigen Stufengang darstellten. — Eigentlich könnte ja jedes Thema geeignet scheinen, das dem Standpunkt des Schülers entspricht; aber im ganzen kann man vom Untersekundaner nur verlangen, dafs er bekannte Vorstellungen darstelle und verknüpfe: das Thema mufs aus dem Unterricht herauswachsen. Aufserdem kommt noch in Betracht, dafs ihm, dem Gedankenarmen, Ideen zugeführt werden, die er später weiter ausbauen und verwerten kann. Themata allgemeiner Art, Sentenzenthemata, eignen sich dazu im allgemeinen nicht; sie sind nur dann anzuwenden, wenn sich sonst kein passendes Thema bietet. Der Stoff mufs dann ganz im Gedanken- und Gesichtskreise des Schülers liegen, auch lokale Anknüpfungen sind nicht zu verschmähen, z. B. eignet sich das Thema 'Vorteile des Landaufenthalts' ganz wohl für Schulen auf dem Lande. Aber selbst bei diesem Thema wird man sehen, dafs es schwer ist manchen Schülern die Verhältnisse grofser Städte so klar zu machen, dafs kein falsches Bild entsteht. Schwierigere Themata dieser Art, z. B. 'der Strom ein Bild des menschlichen Lebens' sind für unsere Schüler nicht geeignet. Der Geist des Schülers ist noch zu wenig gereift, um Selbständiges hervorzubringen, daher tritt leicht Stoffmangel ein.

Es wird sich danach empfehlen, die Themata im allgemeinen aus dem Stoffe der Lektüre: Minna von Barnhelm, Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea u. s. f. zu wählen. Aber damit sind noch nicht alle Schwierigkeiten gehoben: die in den Ausgaben dem Texte angehängten Themata erweisen sich meist als ungeeignet, da sie den geistigen Standpunkt des Schülers, seine sprachliche Fähigkeit nicht richtig würdigen. Die meisten Dichtwerke geben gar nicht so sehr viel geeignete Themata, und diese entdeckt man auch erst bei eingehender Prüfung. — Welcher Art sollen nun die Themata auf dieser Stufe sein? Wir müssen eine Aufgabe stellen, die nicht mehr verlangt, als erzählend und einfach beweisend einen leicht zu teilenden Stoff darzulegen. Themata erzählender Art müssen vorherrschen, die beweisenden stellen mehr das Ziel dar, dem man zustrebt. Stelle ich z. B. das Thema: 'Wie entwickelt sich das Geschick der Jungfrau von Orleans nach der Anklage des Vaters', so verläuft die Darstellung in einfach erzählender Form; gröfsere sprachliche Gewandtheit erfordert schon die Aufgabe: 'Wie beweist Bertran de Born dem Könige seine geistige Gröfse?' Noch schwieriger ist das Verstehen und Darstellen von Empfindungen und seelischen Vorgängen; für einen Untersekundaner ist dies zu schwierig, wenigstens wenn es durch einen ganzen Aufsatz durchgeführt werden soll, wie es folgende Themata verlangen: 'Wie ist Goethes Hermann und Dorothea geeignet, unser Naturgefühl zu beleben?' — 'Die Treue die Triebfeder in Lessings Minna von Barnhelm.' — Charakterzeichnungen sind den Schülern nur bei wenigen Personen möglich, wie bei dem Apotheker oder bei dem Wirte in Minna von Barnhelm. Die Darstellung aller anderen Personen erfordert tieferes psychologisches Verständnis und gröfsere Gewandtheit des Ausdrucks, als sie der Untersekundaner besitzt. Daher sind nicht zu empfehlen Aufgaben wie 'Sturz und Erhebung der Jungfrau von Orleans'; ähnliche Schwierigkeiten bietet in seinem ersten Teile 'Johanna in Rheims'.

Das Thema mufs ferner einen abgeschlossenen Kreis darstellen; dieser Forderung entspricht nicht das Thema: 'Der 1. Gesang von Hermann und Dorothea' oder 'Erster Monolog der Jungfrau von Orleans'. — Als Klassenaufsätze empfehlen sich nur Aufgaben, die eine erzählende Darstellung verlangen, damit Plan und Ausführung sich leicht ergeben. Die Auswahl ist ziemlich beschränkt, da der Stoff dem Schüler geläufig sein mufs. Am besten greift man allgemeine Züge heraus, z. B.: 'Welche Hauptthatsachen berichtet Livius vor dem Beginn des 2. punischen Krieges?' 'Hannibal an der Rhone'. 'Johannas Lebenslauf bis zu ihrem ersten öffentlichen Auftreten.' Gelegentlich kann man auch bei Klassen-

aufsätzen den Text mitbringen lassen: freilich dürfen die Schüler dann nicht ahnen, wie das Thema lauten wird. So kann man Themata aus Teilen der Lektüre wählen, die nicht gerade in letzter Zeit durchgenommen sind.

Ist das Thema entsprechend gewählt, so beginnt die eigentliche Anleitung. Denn allein kann es der Schüler noch nicht. Am meisten lernt der Schüler durch zwei Mittel: 1) durch geschickte Fragestellung des Lehrers; so wird gefunden, was zum Thema gehört und wie der Stoff zu ordnen ist; 2) durch Hinweis auf gewisse theoretische Regeln; es genügt, wenn die Schüler lernen, den Stoff nach seiner inneren Verwandtschaft zu ordnen, Verwandtes unter einen höheren Gesichtspunkt zu bringen. — In einfach-praktischer Weise mache man die Form der Einleitung und des Schlusses klar: die Einleitung hat den Zweck, in möglichst kurzer Weise zum Thema zu führen, man kann dabei vom Gegensatz oder vom Ähnlichen ausgehen. Der Schlufs kann rückblickend oder vorausblickend sein oder einen gegensätzlichen Gedanken enthalten.

Die früher üblichen Dispositionsübungen an Themen allgemeiner Art sind nichts für Untersekunda; sie haben nur geringen Wert und nehmen zu viel Zeit in Anspruch.

Auch bei Durchsicht und Rückgabe der Aufsätze kann planvolles Verfahren Erfolge erzielen. Man gebe alle Aufsätze auf einmal zurück, wie jetzt wohl allgemein üblich. Vorher lege man zunächst eingehend dar, welche Fehler gemacht worden sind bei der Einteilung, in sachlicher und sprachlicher Hinsicht. Dann kann der Lehrer noch zeigen, wie es gemacht werden sollte, durch eine Skizze, durch einen von ihm verfertigten Musteraufsatz, oder er kann noch einfacher den besten Schüleraufsatz mit seinen Verbesserungen vorlesen. Jedenfalls empfiehlt es sich, eine Musterleistung zu geben, wenn die Arbeit der Klasse wesentlich nicht gelungen ist.

Die Korrektur des Lehrers mufs durch die Besprechung ihre Ergänzung und Begründung finden: der Schüler mufs einsehen, inwiefern er gefehlt hat, so dafs er selbständig verbessern kann. Die höchste Vollkommenheit erreicht der Lehrer, wenn keine seiner Bemerkungen vergeblich ist. — Redner schliefst mit den Worten Kretschmanns im Danziger Programm von 1897, 'dafs an keiner Stelle des Gymnasiums einschneidender gearbeitet werden kann, als bei diesem von ihm behandelten Gegenstand'.

Die Thesen lauteten:

1) In II B soll der Schüler systematisch angeleitet werden, zu einem gegebenen Thema den Plan zu entwerfen und das Wesen der einzelnen Teile theoretisch und praktisch kennen zu lernen.

2) Es soll demnach hier für den Aufsatz in höherem Sinne, wie er auf den oberen Stufen dem Verständnis erschlossen wird, der Grund gelegt werden.

3) Systematische Dispositionsübungen an allgemeinen Themen sind wenigstens auf dieser Stufe zu verwerfen.

4) Der Regel nach sollen gerade auf dieser Stufe die Themen dem Unterrichtsstoffe entnommen, allgemeine Themen nur ganz ausnahmsweise zugelassen werden.

5) Der Plan des Aufsatzes mufs mit den Schülern vorher vollständig besprochen werden. Die Besprechung des Planes aber sowie alles dessen, was mit dem Aufsatze zusammenhängt, z. B. auch bei der Rückgabe der Arbeiten, empfiehlt es sich so zu gestalten, dafs dabei die Gesichtspunkte theoretisch zur Sprache und praktisch zur Anwendung kommen, die für die Anfertigung des Planes und des Aufsatzes von Wichtigkeit sind.

6) Für die Anleitung empfiehlt es sich auch, bei der Besprechung der korrigierten Arbeiten in einer Skizze oder geradezu in einem ausgeführten Probeaufsatze den Schülern ein Muster zu geben, wie die Sache gemacht werden mufste.

7) Es empfiehlt sich, für diese Stufe wenigstens, dem Lehrer anheimzustellen, wenn er es für nötig hält, die Schüler bei Klassenaufsätzen, abgesehen vom Prüfungsaufsatze, den Text des Buches, aus dem er den Aufsatz nimmt, gebrauchen zu lassen.

8) Aus dem Aufsatze der II B mufs vor allem die Darstellung rein geistiger Vorgänge, müssen ferner Reflexionen verlangende Themen, demnach mit wenigen Ausnahmen auch Charakterschilderungen ferngehalten werden.

Der Vorsitzende dankt dem Redner für seinen anregenden Vortrag und schlägt der Versammlung vor, für die Debatte irgend eine der Thesen herauszugreifen, z. B. These 6, die, allerdings sehr limitiert, den Musteraufsatz des Lehrers empfiehlt. Er halte dies für eine nicht ganz klare Forderung unserer pädagogischen Nimmersatte. Was für einen Aufsatz solle der Lehrer machen? Solle er zeigen, wie ein gereifter Mann das Thema behandelt, oder solle er einen Musteraufsatz für einen Untersekundaner machen? Für diese letztere Rolle bekenne er nicht genug dramatisches Talent zu haben. — Früher, vor dem grofsen Schiffbruch, habe es eine Sammlung lateinischer Musteraufsätze gegeben, die er immer bewundert habe, weil sie nicht etwa gute Aufsätze enthalten habe, wohl aber musterhafte Mittelmäfsigkeitsaufsätze. Wer sich an diesem Buche gebildet, der habe schliefslich so arbeiten können oder müssen, dafs der Korrektor immer den Aufsatz mit genügend bezeichnen mufste, niemals aber mit gut.

Er habe aber noch einen tieferen Grund: wir müfsten fürchten, die Individualität des Schülers zu knicken und zu ersticken, wenn wir ihm zuviel von unseren eigenen Gedanken aufzwängen. Diese Gefahr liege vor bei zu eingehender Besprechung der Disposition, namentlich aber beim Musteraufsatze, sofern derselbe einen regelmäfsigen Bestandteil schulmäfsiger Aufsatzbehandlung bilde.

Direktor Brüll-Prüm ist betreffs des Musteraufsatzes ganz anderer Ansicht als der Vorsitzende. Er glaube, gerade auf diese Weise den Schüler erheblich fördern zu können, indem er ihm an einem lebendigen Beispiele zeige, wie der Aufsatz disponiert sein müsse, und wie die einzelnen Teile logisch verknüpft werden sollten. Er halte den Musteraufsatz für die Krönung der Korrektur. Freilich müsse sich der Lehrer dabei auf den Standpunkt des Schülers herablassen; aber müsse er das nicht immer thun, im Unterricht und bei der Vorbereitung? Schliefslich empfiehlt er noch, sich wo möglich für das ganze Schuljahr Themata zu überlegen, damit sie sich untereinander zu einer Einheit zusammenschliefsen.

Prof. Volckmann-Düsseldorf möchte gern erfahren, ob die Mehrzahl der Anwesenden die systematischen Dispositionsübungen für zwecklos halte oder nicht. Er sei dagegen, weil er in Tertia von einem Dispositionarius schrecklichster Art gequält worden sei. Er beschränke in seiner Praxis solche Übungen auf die Aufsätze, stelle das Thema so, dafs die Einteilung möglichst klar sei, lasse sich dann die Disposition von den Schülern einreichen und korrigiere sie, ehe die Schüler mit der Ausarbeitung begännen.

Direktor Evers-Barmen hat es einmal mit, ein andermal ohne Musteraufsatz versucht und keinen wesentlichen Unterschied gefunden; er möchte ihn deshalb dem Lehrer nicht als verbindlich auferlegen. Wolle man ihn einführen, so rate er, ihn nach der Korrektur der Schülerhefte anzufertigen. Was Dispositionsübungen anlange, so halte er es für ganz belebend, wenn man sich von den Schülern Themata angeben lasse und dann in kurzer Zeit mit der Klasse den springenden Punkt und die Hauptgliederung zu finden suche. — Zu These 8 meint er, dafs gerade das Beweisende für die Klasse geeignet sei; die Schüler müfsten aus dem Erzählungsstil übergehen in den einfachen Darstellungsstil, müfsten lernen, sich im Präsens und Perfektum auszudrücken. — Rein geistige Vorgänge müsse der Lehrer bei Auswahl der Themata an Thatsachen anknüpfen, das genus rationale mit dem genus historicum verbinden, wie dies Kretschmann in seinen beiden Programmen thue.

Direktor Cauer-Düsseldorf empfiehlt Anfertigung eines Musteraufsatzes und hebt dann besonders die Wichtigkeit der Disposition hervor, die bei jeder Rede, jedem Aufsatze die Hauptsache sei; auch blofse Dispositionsübungen empfiehlt er in oberen Klassen, weil dadurch die Zahl der Themata wesentlich vermehrt werde. Allerdings dürfe man den Schülern keine Disposition aufzwingen, auch nicht zuviel Unterabteilungen verlangen.

Die Untersekunda hält er mit dem Vorredner für die Stufe, auf der man dem Schüler das ewige Erzählen abgewöhnen, ihn von dem natürlichen Triebe der Sprache frei machen soll. Die Themata seien so zu wählen, dafs in den Aufsätzen Darstellung und Beweis verbunden werden müsse, z. B.: 'Es wächst der Mensch mit seinen gröfseren Zwecken, nachgewiesen an Hermann und Dorothea.' Selbst einfachere Charakteristiken seien nicht ganz

abzulehnen, z. B. 'Vergleichung der beiden Freier Eurymachus und Antinous' oder 'Vertreter der Kantone in Wilhelm Tell'.

Provinzialschulrat Matthias: Den Musteraufsatz soll man weder so machen, wie ihn ein Erwachsener, noch wie ihn ein Sekundaner schreiben würde. Aus den Aufsätzen einer ganzen Klasse läfst sich aber sehr wohl ein Musteraufsatz zusammenstellen; so scheinen auch einige der von Kretschmann veröffentlichten entstanden zu sein. — Zu These 3 bemerkt er, dafs der Schüler auch in zahlreichen anderen Fächern Gelegenheit hat, sich im Disponieren zu üben. — Im übrigen erklärt er, dafs er es für verkehrt halte, den Untersekundanern das Erzählen abzugewöhnen. Lernen müssen sie blofs, das Nebensächliche abzustreifen. Dabei braucht man die Reflexion nicht auszuschliefsen, man kann z. B. eine Charakteristik in erzählender Form geben lassen.

Nach erläuternden Bemerkungen des Berichterstatters und der Direktoren Cauer und Brüll wird die Verhandlung auf eine halbe Stunde unterbrochen.

Nach der Pause schlägt der Vorsitzende vor, sich jetzt dem zweiten Gegenstande zuzuwenden, obwohl das erste Thema noch eine Fülle von Diskutierstoff biete, und erteilt das Wort Oberlehrer Dr. Wiesenthal-Barmen zu einem Vortrage 'Über einige Fragen der Unterrichtsverteilung'. Dieser führt aus:

Es sind keine neuen Fragen, deren Besprechung ich hier anregen möchte; aber sie werden gerade jetzt in den Kreisen jüngerer Amtsgenossen vielfach und lebhaft erörtert, so dafs es wünschenswert erscheint, dafs sich etwas von dieser Strömung auf der Oberfläche bemerkbar mache. In Bezug auf den Lehrstoff bewegen sich meine Vorschläge auf dem Boden des Gegebenen, erstreben aber gröfsere Rücksichtnahme auf die Persönlichkeit des Lehrers wie auch der Schüler.

Allgemein sind die Klagen über die Zersplitterung der geistigen Thätigkeit auf unseren höheren Schulen; darum ist es wünschenswert, dafs die Schulleitungen mehr als bisher für Konzentration des Unterrichtes durch die Persönlichkeit des Lehrers sorgen und dadurch die erziehliche Wirkung der Schule fördern. Zu wirklich dauerndem Lehrerfolge gehört eine erzieherisch wirkende Persönlichkeit; zur Zeit aber besteht die Gefahr, dafs die Wirksamkeit der Persönlichkeit gehemmt wird durch die Ansprüche der Lehrstoffe. Das kritisierende Publikum, die amtlichen Lehrpläne, die Aufsichtsbehörden verlangen in erster Linie nachweisbare Leistungen; hinter diesen treten dann zu leicht die Imponderabilien zurück, und doch ist das Höchste, Letzte der Schule ein Imponderabile: die Wirkung der reiferen Persönlichkeit auf die sich bildende.

Auch die neuen Aufgaben der Schule drängen dahin, die Leistungen zu steigern; man vergifst anscheinend oft, dafs es bei jedem Unterricht hauptsächlich auf das Wie, auf den Weg zum Ziele ankommt. Vor allem aber birgt das Spezialistentum grofse Gefahren für die Bildung der Persönlichkeit; Abhilfe soll da die gepriesene 'Konzentration des Unterrichtes' bringen. Aber so viel Schönes darüber auch geschrieben worden ist, Erfolg wird man erst dann verspüren, wenn man den verschiedenen Unterrichtsfächern einen lebendigen Mittelpunkt in der Person des Lehrers giebt. Daher lautet meine 1. These: 'Es ist wünschenswert, dafs auf unseren höheren Schulen Mafsnahmen bei der Unterrichtsverteilung getroffen werden, die geeignet sind, die Wirkung einer Lehrerpersönlichkeit auf Schülerpersönlichkeiten zu fördern.'

Der Schüler, der in die Sexta eintritt, hat sich nicht nur in völlig neue Unterrichtsfächer hineinzufinden, sondern er bekommt statt eines Lehrers deren 5—7, weshalb nervöse, schüchterne und verschlossene Naturen sich nur schwer einleben. Daher ist es gut, wenn der Ordinarius möglichst wenig Nebensonnen hat, wenn er z. B. im Gymnasium selbst mit Latein, Deutsch, Religion, Geographie bedacht ist, während ein zweiter Lehrer Rechnen und Naturbeschreibung, ein dritter die technischen Fächer übernimmt. Am bedenklichsten ist die Zersplitterung des Unterrichtes in den Mittelklassen. Durch welche Wissensgebiete wird nicht ein Tertianer getummelt! Daher stellen sich hier Stumpfsinn und Fahrigkeit oft auch bei solchen Schülern ein, deren Leistungen in den unteren Klassen Besseres hätten erwarten lassen. Je mehr Lehrer aber, desto mehr Zersplitterung, desto

weniger Vertiefung; denn der Schüler hat auf dieser Stufe noch keine ausgesprochene Neigung für ein Fach, er arbeitet für diesen oder jenen Lehrer. Daher gebe man dem Ordinarius möglichst viele Stunden in seiner Klasse — Abwechselung bietet die bunte Menge des Stoffes schon zur Genüge — dann wird der Gang des Unterrichtes ruhiger werden und der Lehrer auf Grund seiner vielseitigen Kenntnis des Schülers die Möglichkeit haben, erzieherisch auf seine Klasse einzuwirken. Auch der Fachlehrer wird bei dieser Verteilung der Stunden nicht zu kurz kommen: er findet die Schüler weniger abgespannt und zerstreut, seine Stunde und seine Person bringen Abwechselung.

Auch ihm ist es übrigens zu gönnen, dafs er in einer Mittelklasse mehr als blofs ein Fach gebe, damit er Gelegenheit zu mehrseitiger Beobachtung der Schüler hat.

In den Oberklassen ist die Vereinigung mehrerer Fächer in der Hand des Ordinarius nicht so leicht durchführbar, aber auch nicht so notwendig. Der Schüler ist selbständiger und daher widerstandsfähiger gegen verschiedene Einflüsse.

Daher lautet die 2. These: Es ist wünschenswert, dafs der Ordinarius in den unteren und mittleren Klassen über die Hälfte der wissenschaftlichen Stunden in seiner Hand vereinige.

Es läfst sich nicht leugnen, dafs unsere Klassenstufen zu sehr isoliert sind; man kommt zu wenig auf das Pensum des Vorjahres zurück, und doch ist die selbständige Wiederholung früheren Unterrichtsstoffes die beste Anleitung zu selbständigerer Arbeit. Das wird aber sehr erleichtert, wenn der Lehrer mehrere Jahre mit seiner Klasse aufrückt. Auch sonst liegen die Vorteile des Aufrückens auf der Hand: der Lehrer kennt die einzelnen Schüler wie den Klassencharakter viel intimer als durch Mitteilungen seines Vorgängers, er hat auch die Gelegenheit, mehr Fühlung mit den Eltern zu nehmen. — Der einzige berechtigte Einwand ist der, dafs es eine Ungerechtigkeit sei, einer Klasse mehrere Jahre einen guten, der anderen einen schlechten Ordinarius zu geben. Doch ist hier gröfste Vorsicht am Platze; oft heifst es 'schlecht' oder 'nicht geeignet', wo es blofs heifsen dürfte 'nicht nach meinem Geschmacke' oder 'reitet nicht mein Steckenpferd'. Nur bei zweifelloser Unfähigkeit ist es geboten, ein Mitglied des Lehrerkollegiums möglichst unschädlich zu machen; sonst lasse man dem Lehrer, der doch auch ein Mensch ist, sozusagen, die Freude, eine gewisse Vollendung seiner Arbeit zu sehen. Es wird ihm das Gefühl der Verantwortlichkeit schärfen und ihm ein mächtiger Antrieb zu fortgesetzter Selbsterziehung sein. Fraglich ist blofs, wie viele Jahre die Klasse unter Leitung desselben Ordinarius bleiben soll; man hat früher die Formel aufgestellt: nicht unter zwei, nicht über vier Jahre; man hat neuerdings am Barmer Gymnasium den Versuch gemacht, Klassen von Sexta bis Untersekunda demselben Ordinarius zu lassen. Einen Vorteil hat allerdings ein solcher Jahrgang, dafs er nämlich kindlicher und zutraulicher bleibt oder bleiben kann. Doch habe ich das Gefühl, dafs eine Zeit von sechs Jahren selbst für einen guten Lehrer zu lang sei. Allzuleicht kommt der Ordinarius zu denselben Empfindungen, wie wir sie bei den Eltern tadeln: der eine verliebt sich in seine Klasse, der andere fafst alles, was seine Klasse verbricht, als persönliche Beleidigung auf. Sollte die Vorliebe für die eigenen Schüler dahin führen, dafs zu wenig sitzen gelassen werden, so darf man wohl an eine Verfügung erinnern, die es den Direktoren zur Pflicht macht, gegen allzugrofse Milde einzuschreiten. Sollte dagegen ein Ordinarius seine Klasse mit allzuscharfem Besen reinigen wollen, um sie zur Musterklasse zu machen, dann braucht man den Direktor nicht ans Einschreiten zu erinnern; dann thut er's schon von selber. — Die 3. These lautet also: Es ist wünschenswert, dafs jeder Ordinarius mit seiner Klasse mehrere Jahre aufrücke.

Dieselben Gründe sprechen natürlich auch dafür, dafs die Fachlehrer mehr als ein Jahr den Unterricht bei denselben Schülern behalten. Es läfst sich nicht immer ermöglichen, sie mit mehr als einem Fache in derselben Klasse zu beschäftigen; gerade ihnen sollte daher Gelegenheit gegeben werden, durch länger dauernde Beobachtung den einzelnen Schüler als Menschen, nicht blofs als guten oder schlechten Mathematiker kennen zu lernen. Auch die Leistungen der Schüler werden durch Vermeidung des Wechsels ohne Überlastung gesteigert. Man kann zweifeln, ob bei einem Wechsel von guten und minder guten Lehrern

nicht schliefslich dasselbe herauskommt, als wenn eine Lehrkraft zweiten Ranges sich mit einem Cötus völlig einarbeiten kann; unzweifelhaft aber ist bei dem Wechsel die Arbeitslast des Lehrers gröfser. Wie lange der Fachlehrer mit aufrücken soll, läfst sich am besten aus dem Unterrichtsstoff seines Faches ersehen; es ergeben sich da gröfsere natürliche Gruppen, die mehr als ein Jahr umfassen. So sollte z. B. der Anfangsunterricht im Französischen, der Geschichtsunterricht in den Tertien, das Griechische von Untertertia bis Untersekunda stets in derselben Hand bleiben; in den Oberklassen bildet fast aller Unterricht in den Primen eine natürliche Gruppe.

Die 4. These könnte also so gefafst werden: Es ist wünschenswert, dafs der Unterricht an die Fachlehrer nach sachlichen, mehr als ein Schuljahr umfassenden Gruppierungen verteilt werde.

Ihren besonderen Haken hat die Unterrichtsverteilung für die oberen Klassen. Die beati possidentes sehen in dem Wunsch jüngerer Kollegen, Unterricht in Prima zu bekommen, vielfach eine lächerliche oder gar pietätlose Anmafsung. Beruhte dies Streben auf der Ansicht, dafs der Unterricht in Prima wichtiger, vornehmer oder gar schwieriger sei, so würde ihm allerdings jede Berechtigung fehlen. Aber diese Auffassung findet sich doch nur vereinzelt bei der jüngeren Generation, die auf die erzieherische Seite ihrer Thätigkeit den Hauptwert legt. Jeder, der gleichzeitig Unterricht in oberen und unteren Klassen hat, erkennt leicht, dafs der Unterricht in Prima erheblich leichter ist: er erfordert geringere Anstrengung der Sprachorgane, geringere Willensanspannung, und ist auch in didaktischer Beziehung entschieden leichter. Man sollte also aufhören, diesen Unterricht als besondere Auszeichnung zu behandeln, vielmehr danach streben, jeden Lehrer mit dem Unterricht zu belehnen, für den er sich besonders geeignet zeigt. Leider aber ist der Primaunterricht vielfach das Monopol des Alters. Tausende ehemaliger Primaner können Zeugnis davon ablegen, wie abstumpfend jahrzehntelanges Betreiben desselben Gegenstandes auf den Lehrer wirkt und wie verstimmt und verstimmend schliefslich die alte Leier ist. (Zwischenruf: Bravo! da capo!) Die Zahl der aufserordentlichen Männer, die bei demselben Unterricht stets frisch und anregend bleiben, ist nicht grofs.

Es ist ganz in der Ordnung, dafs ältere Lehrer, soweit sie dazu geeignet sind, vorwiegend den Unterricht in den Oberklassen erteilen; aber die jüngeren, denen der härteste Teil der Aufgabe bleibt, die nervenaufreibende Arbeit in den unteren und mittleren Klassen, sollten doch auch dazwischen einen Unterricht bekommen, der sie zu wissenschaftlicher Thätigkeit anregt. Sonst sind sie in Gefahr, sich bis zum Stumpfsinn abzumatten und früh kränkliche Pedanten zu werden.

Auch vom Standpunkte der Schüler aus empfiehlt sich dies; auch dem Primaner ist eine Unterbrechung des trockenen Tones zu gönnen. Die lebhafte Antipathie vieler ehemaliger Gymnasial-Abiturienten gegen das humanistische Gymnasium ist verschuldet durch den Unterricht, den diese Männer genossen haben. Hat man es doch sogar als Vorzug des Unterrichtes in klassischen Sprachen gerühmt, dafs er langweilig sein dürfe, ohne viel an Wirksamkeit einzubüfsen. Wenn das je der Fall gewesen ist, so ist es heute nicht wahr. Heute gilt es, von dem blofsen Altersanspruch abzusehen und die beste Kraft auf dem bedrohten Punkte zu verwenden. Ebenso notwendig ist es aber, dafs auch ältere Lehrer gelegentlich in Mittel- und Unterklassen unterrichten, einmal um sich vor ausgeleiertem Schlendrian zu bewahren, dann aber auch, damit sie den richtigen Mafsstab für die Beurteilung der jetzt möglichen Leistungen finden. Nach den grofsen Veränderungen des Lehrplanes sollte eigentlich jeder altphilologische Lehrer darum gebeten haben oder bitten, wieder einmal in den Mittelklassen unterrichten zu dürfen, um zu wissen, was jetzt noch geleistet werden kann.

Darum heifst die 5. These: Es ist wünschenswert, dafs in den oberen Klassen auch jüngere, in den mittleren auch ältere Lehrer beschäftigt werden.

Von der Durchführung meiner Vorschläge verspreche ich mir eine Förderung des erzieherischen Charakters unserer höheren Schulen; freilich weifs ich, dafs keine Mafsregel in der Welt der Schule fruchtbringend ist, wenn es die ausführenden Persönlichkeiten an

sich fehlen lassen. Aber soviel ich sehe, ist guter Wille überreichlich vorhanden. Für Zustimmung und Belehrung gleich dankbar, schliefse ich mit den Worten des Horaz:

si quid novisti rectius istis,
candidus imperti; si nil, his utere mecum.

Der Vorsitzende dankt für den Vortrag, der ein wichtiges Gebiet unseres Schullebens von den verschiedensten Seiten beleuchtet habe. Fraglich sei ihm allerdings, ob die aufgestellten Grundsätze in der Praxis durchführbar seien; die einzelnen Lehrer seien so verschiedenwertig, dafs es ein grofses Unrecht wäre, die eine Klasse mehrere Jahre dem besseren zu geben, die andere dem anderen zu überlassen. Im Leben und Organismus der Schule hänge aber alles so eng zusammen, dafs oft ein Schlag tausend Verbindungen treffe und die ganze schöne Organisation verderbe.

Die Thesen fafsten den Inhalt des Vortrages gut zusammen, aber diskutabel seien sie nicht, weil sie sehr wahr seien. Indem er sich bemühe, einen diskutierbaren Punkt zu finden, stofse er auf die 3. These. Gewifs sei es wünschenswert, dafs der Lehrer längere Zeit mit seiner Klasse aufrücke; es frage sich nur, wie lange. Und da sei er nicht der Meinung, dafs sich hier keine bestimmte Grenze finden lasse. Er würde in der Regel die Schüler nicht über zwei Jahre in derselben Hand lassen; denn auch der beste Lehrer werde den jüngeren Schülern etwas leid, es müsse etwas Neues hineinkommen. Unter dem vielen Guten, was man auf der Schule nicht nur lerne, sondern erlebe, sei das Beste die Einwirkung der verschiedenen Persönlichkeiten.

Er schlage daher als Amendement den Zusatz zur 3. These vor: 'doch im allgemeinen nicht über zwei Jahre'.

Direktor Zahn-Mörs ist im wesentlichen mit dem Vorsitzenden einverstanden, schlägt aber vor, gar nicht zu diskutieren, um noch den 3. Punkt der Tagesordnung zu erledigen.

Der Vorsitzende stellt den entsprechenden Antrag und ändert ihn auf den Widerspruch von Volckmann-Düsseldorf dahin ab, dafs die Thesen dem Ausschufs für die Vorbereitung der nächsten Versammlung überwiesen werden sollen, damit diese eventuell darüber in Diskussion eintreten kann. Der Antrag wird angenommen.

Darauf nimmt der Vorsitzende das Wort zu einem Bericht über den letzten Historikertag:

Von der letzten Versammlung habe ich mir die Hände stärken lassen zu meinem Referat über die Frage: Wie sollen künftige Geschichtslehrer vorbereitet werden? Besonders handelte es sich um die These, dafs die wünschenswerteste Vorbildung das humanistische Gymnasium sei. Dieser Satz wurde von dem Historikertag ausgeschaltet, und mein Korreferent, Direktor Vogt von Nürnberg, betonte mit Nachdruck, dafs Real- und Reformgymnasium ebensogut vorbereiten könnten.

In dem Bestreben, möglichst kurz zu sein, möchte ich der Versammlung nur zwei Hauptpunkte vortragen, die mir die wichtigsten zu sein scheinen. Einmal trat mir als wichtig entgegen, dafs auf diesem Historikertag sich ein fruchtbarer Verkehr zwischen der gelehrten Wissenschaft und der Schulpraxis angebahnt hat und auch prinzipiell angenommen worden ist. Ich empfehle dringend, sich künftig nach Möglichkeit an diesen Tagen zu beteiligen. Es ist von ungeheurem Werte für die Männer der Praxis, ein paar Tage lang den ganzen Strom der Wissenschaft an sich vorbeirauschen zu lassen; aber auch für die Universitätslehrer ist es von gröfster Wichtigkeit, dafs auch Fragen des geschichtlichen Mittelschulunterrichtes behandelt werden. Die Thesen haben im ganzen Beifall gefunden; doch eine Art von Widerspruch trat schärfer hervor, die eine tiefere Gefahr erkennen läfst. Mein Korreferent stellte die These auf: 'Der künftige Geschichtslehrer hat ein vierjähriges, der Geschichte gewidmetes Studium durchzumachen und hat seine Befähigung durch zwei Prüfungen nachzuweisen'. Das ist doch eine sehr ideologische Forderung! — In derselben Richtung bewegte sich, was Professor Zwidineck-Südenhorst mit Nachdruck aufstellte: Geschichte sei ein Hauptfach und als solches zu behandeln. Er stellte sogar eine Reform des Gymnasiums auf dieser Grundlage in Aussicht. Wir mufsten betonen und wurden auch unterstützt, dafs der Ausdruck Haupt- und Nebenfächer irreführend sei, dafs jedes Fach

an seiner Stelle gleichen Wert habe, dafs aber doch unterschieden werden müsse zwischen dem, was der Geschichtsunterricht als solcher bietet, und dem, was jeder andere Unterricht an geschichtlichen Kenntnissen dem Schüler zuführt. In diesem Kampf mit dem Spezialistentum fand die Versammlung den richtigen Ausweg auf Veranlassung von Prof. Kaufmann in Breslau, der selbst 25 Jahre Gymnasiallehrer gewesen ist; Vogts These wurde also dahin gemildert: es sei wünschenswert, dafs der Geschichtsunterricht auch an Gymnasien von fachmännisch gebildeten Lehrern erteilt werde.

Diese zwei Punkte scheinen mir die Hauptsache zu sein: 1) Es ist erfreulich, dafs sich auf diesem Gebiete die Männer der Hochschule und der Mittelschule zusammengefunden haben; 2) es ist erfreulich, dafs es gelungen ist, das Spezialistentum zurückzudrängen, das uns an allen Ecken und Enden bedroht.

Gern würde ich Ihnen noch erzählen von einer Versammlung des Vereins württembergischer Lehrer, der ich beigewohnt habe, aber die Zeit drängt. Besonders hat mir dabei gefallen, dafs der Sondergeist nach und nach soweit in den Hintergrund getreten ist, dafs auch die dortigen Lehrer sich ganz als deutsche Lehrer fühlen. Das kommt vielleicht heraus wie eine gewöhnliche Phrase. Es ist mir aber doch klar geworden, dafs eine Solidarität des deutschen Lehrerstandes noch nicht vollständig erreicht ist. Allerdings aber haben wir die frohe Empfindung mit fortgenommen, dafs wir nicht blofs als Gäste geduldet waren, sondern dafs auch unsere württembergischen Kollegen in jedem preufsischen und sächsischen Schulmann u. s. w. jetzt einen Landsmann sehen, und dafs also jeder von uns, wo immer er den Fufs auf deutscher Erde niedersetzt, nicht blofs ein allgemeines vaterländisches, sondern ein Heimatsgefühl hegen darf. Das wollen wir uns für die Zukunft merken. (Beifall.)

DIE ÄLTESTE DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR HÖHERES SCHULWESEN

Von Ernst Schwabe

Unter dem mancherlei Guten, was das deutsche Gymnasium den kursächsischen Landen und Lehrern verdankt, ist auch der erste gröfsere Versuch einer Zeitschrift zu nennen, die den Interessen der höheren Schulen und ihrer Lehrer zu dienen sich vornahm. Es waren dies die seit 1741 erschienenen Acta scholastica mit ihren verschieden benannten Fortsetzungen.

Das Auftauchen eines periodischen Organs für das höhere Schulwesen lag damals gewissermafsen in der Luft. Der Vorrat der Bücher, die eine des Stoffsammelns frohe und überaus schreibselige Zeit aufgespeichert hatte, war um die Mitte des 18. Jahrhunderts ins ungeheure gewachsen. Vor allem die kleineren Gelegenheitsschriften aller Art, die selbst an den unbedeutendsten Orten mehrmals im Jahre erschienen, darunter nicht zum wenigsten die von den Rektoren der Stadtschulen bei jedem möglichen Anlafs zu verfassenden Einladungsprogramme, waren zu solch einem papierenen Meere geworden, dafs sich der Wunsch nach einer übersichtlichen Zusammenfassung, um sich leichter in diesem Überflufs orientieren zu können, allenthalben regte.

Dazu kam noch das Beispiel der Universitäten, die seit den letzten Dezennien des 17. Jahrhunderts darin wetteiferten, dem Beispiel des französischen Journal des Sçavans (zuerst erschienen 1665) nachzuahmen und, dem übermächtigen Zuge der klassischen Bildung jener Zeit folgend, in Deutschland lateinische Acta herauszugeben. Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts I² S. 500. 540, zählt von ihnen eine ganze Anzahl auf, die lange Zeit im Gange waren und sich durch deutsche Konkurrenz, wie des Leipziger Thomasius 'Monatsgespräche', nur langsam verdrängen liefsen. Unter diesen gelehrten Zeitschriften war aber wiederum die wichtigste die Acta eruditorum, die seit 1683 in Leipzig erschienen, ein gleich von seinen Anfängen an sehr vornehm gehaltenes Blatt, das u. a. Leibniz zu seinen ständigen Mitarbeitern zählte und drei Generationen hindurch von Mitgliedern der Leipziger Professorenfamilie Mencken redigiert ward.[1]) Für viele Jahre waren die Acta eruditorum die vornehmste Quelle und die beliebteste Auskunftsstätte für alle geistig Interessierten, die sich verpflichtet fühlten, den Fortschritten der Wissenschaft zu folgen. Jahrzehntelang ist diese Zeitschrift das einzige periodische Organ gewesen, das sich in regelmäfsiger Folge auf vielen älteren Schulbibliotheken findet. So grofs war das Bedürfnis

[1]) Prutz, Geschichte des deutschen Journalismus I (einz.) S. 275—286.

nach einem wissenschaftlichen Hilfsmittel, trotz des rein akademischen Tones, der entweder in zierlichem Latein oder, wenn auch nur hin und wieder, im steifen Deutsch jener Tage darin angeschlagen wurde. Jedoch berücksichtigten die Acta eruditorum fast nur die Interessen der reinen Wissenschaft und hatten für deren praktisch anwendbare Seiten und vor allem für das, was Persönliches anging, kein Interesse und nur wenig Raum übrig.[1]) So kam es denn, dafs in ihren zahlreichen Bänden trotz häufiger Besprechung von Schriften gelehrter Schulmänner das Gebiet der Pädagogik und der Geschichte des Unterrichtswesens kaum da und dort gestreift wird und diese Mutter aller gelehrten deutschen Zeitschriften wohl für die wissenschaftlichen Bedürfnisse der gelehrten Schulen ausreichte, jedoch den didaktischen Anforderungen des Tages und den Wünschen, Historisches über ganze Schulen und einzelne Schulmänner zu erfahren, in keiner Weise Genüge that.

Das Bedürfnis, diesem Übelstande abzuhelfen, mufs in Schulkreisen tief empfunden worden sein. Einsichtige Männer, die den tiefen Verfall des gelehrten Schulwesens in jenen Tagen mit Schmerzen ansahen, wurden sich darüber klar, dafs man nach Mitteln streben müsse, um den Untergang aufzuhalten und zu retten, was zu retten war. Ein kräftiges Heilmittel aber erblickten sie in dem Zusammenschliefsen der gelehrten Schulmänner, um nach möglichst einem idealen Ziele zu streben, und ferner meinten sie, dafs man in der Erkenntnis der Geschichte des höheren Schulwesens eine starke Wurzel von dessen Kraft finden werde. Denn aus dem Studium dessen, was man in früheren Tagen und an anderen Orten sich als Ideal gesetzt und durchzuführen sich vorgenommen hatte, glaubte man neue Kräfte zu schöpfen, um dem bedrängten und herabgekommenen Schulwesen der damaligen Gegenwart wieder aufhelfen zu können. An die Erfüllung weiterer Bedürfnisse dachte man nicht. Der Blick war lediglich rückwärts gewendet, und das Historische herrschte zunächst allein, ohne dafs man das Didaktische und Persönliche beachtete.

Unter diesem Gesichtspunkt also wurde der erste Versuch gemacht, ein Gesamtbild über die Gelehrtenschulen Deutschlands zu gewinnen und, soweit angängig, alle deutschen Gymnasien der Reihe nach historisch darzustellen. Dieser Versuch ging aus von dem wackeren Rektor des Gymnasium illustre Saxo-Hennebergense zu Schleusingen, Magister Godofredus Ludovici[2]), dem Freunde des berühmten Zittauer Rektors und Vertreters des 'politischen' Bildungsideals Christian Weise. Von ihm erschien in den Jahren 1708—1718 eine Historia Rectorum, Gymnasiorum Scholarumque celebriorum, sive Schul-

[1]) Das Gleiche läfst sich von den übrigen gelehrten Zeitschriften des 18. Jahrhunderts sagen, die die Acta ergänzten, so von den 'Zuverlässigen Nachrichten' Jöchers (1712 oder 1740—1758) und den 'Neuen Zeitungen für Gelehrte Sachen' (1715—1797), vgl. Prutz a. a. O. S. 351 ff.

[2]) Später am Casimirianum in Koburg, wo er 54jährig starb, vgl. Allg. D. Biographie Bd. 19 S. 618 von 'Unbekannt'. Leider ist dieser Artikel nichts weniger als vollständig, behandelt L. nur als Hymnologen und trägt seiner Bedeutung für die Schule und Schulgeschichte zu wenig Rechnung.



historie, in fünf Bänden (Leipzig, sumptu Haered. Lanckisi), in der er im ganzen 30 Lebensläufe wichtiger Rektoren behandelt und daran anschliefsend (übrigens nicht immer in straff festgehaltener Disposition) die Geschichte der ihnen untergebenen Gymnasien darstellt. Es ist hierbei nicht unwichtig, darauf hinzuweisen, dafs von den behandelten Schulen[1]) und Rektoren[2]) ein reichliches Vierteil auf Kursachsen fällt: ein starkes Argument für dessen Bedeutung für das höhere Schulwesen, da ihm der erste Schulgeschichtsschreiber, der zudem nicht einmal in sächsischen Diensten stand, einen so breiten Raum zugestanden hat.

In der Vorrede zu seinem Buche spricht Ludovici auch von seinen Vorgängern und kommt zu dem Wahrscheinlichkeitsschlufs, dafs er für seine etwas erweiterte Auffassung der 'Schulhistorie' überhaupt keine gehabt habe.[3]) Dies ist insofern richtig, als zusammenfassende Arbeiten über gelehrte Schulen und was damit zusammenhängt allerdings noch nirgends vorlagen, wenigstens nicht in besonderen Büchern. Es gab entweder nur Einzelarbeiten, von denen Ludovici teils in seinen Vorreden, teils im Verlaufe seiner Werke eine ganze Reihe aufzählt, oder alles Schulmäfsige ist in den grofsen allgemein-biographischen Werken untergebracht, von denen Ludovicis Arbeit nur eine Abzweigung ist. Natürlich treten sie dort zurück. So finden sich z. B. in Melchior Adamis und Paul Frehers Vitae theologorum einzelne Angaben. Das bekannte Werk von Wittens, Memoriae Philosophorum et Rectorum (dessen Unzulänglichkeit übrigens auch anderweit hinlänglich bekannt ist) tadelt Ludovici ebenfalls, und selbst das beste[4]) aller dieser Bücher, von Clarmund (einem pseudonymen Autor, vielleicht Rüdiger?), wird trotz seiner gröfseren Ausführlichkeit doch als unzulänglich bezeichnet, da es seinen Rahmen zu weit gespannt habe, um die 'Schulhistorie' gründlich zu erörtern, und in den hundert Lebensbeschreibungen der gelehrten Schule und ihrer Geschichte zu wenig gerecht geworden sei.[5])

So machte sich denn Ludovici im Jahre 1708 an die Arbeit, das, was er während vierzehn Jahren in seinen schedae gesammelt hatte, zu einem Ganzen zu gestalten und zu veröffentlichen. Eine Schulgeschichte auch nur eines deutschen Landes ist nicht daraus geworden, sondern nur die Darstellung einzelner Schulen und ihrer Geschichte. Das ist aber nicht Ludovicis Fehler,

[1]) Görlitz, Zittau, Kreuzschule zu Dresden, Zeitz, Zwickau, Bautzen, Schneeberg.

[2]) Hiob Magdeburg, Christian Kaimann, Johannes Bohemus, Christian Thrill, Christian Weise, Christian Daum, Johannes Krause, Johannes Zechendorf.

[3]) Vorr. zum ersten Band: Viam hanc omnem an praeiverit quispiam inque narratione hujus exempli voluerit elaborare, mihi non constat, oder, wie es anderswo von seiner Arbeit heifst, quae fregit glaciem et primas scholarum suarum lineas duxit.

[4]) Vitae clarissimorum in re literaria virorum, Das ist Lebensbeschreibung etlicher Hauptgelehrten Männer, so von der Literatur Profefs gemacht. Worinnen viel sonderbahre und notable Sachen, sowohl von ihrem Leben als geführten Studiis entdecket. Allen curieusen Gemüthern zu sonderbahrem Nutzen und Vergnügen entworffen von Adolph Clarmund. Wittenberg. Verlegts Christian Gottlieb Ludwig 1703. Dritte Aufl. ibid. 1708/1711.

[5]) Der Vorwurf trifft zu, denn es sind dabei im ganzen nur vier deutsche Schulmänner behandelt: Georg Fabricius, Hieronymus Wolf, Christian Daum und Johannes Sturm.



sondern lag im wissenschaftlichen Wesen der Zeit. Auch in anderer Hinsicht hat sich der gelehrte Schleusinger Rektor den 'Zeitbedürfnissen' nicht zu entziehen vermocht. Bei Büchern aus dem Beginn des 18. Jahrhunderts ist man eine oft sehr künstliche, ja sogar wunderliche Anordnung des Stoffes gewohnt. So auch Ludovicis 'Schulhistorie'. Sie ist so disponiert, dafs der Autor 1) das Leben eines jeden Rektors beschreibt, 2) das damals völlig unerläfsliche Loblied, das die Stelle der Kritik vertreten mufste, bei einem jeden anstimmt, 3) dessen Schriften in chronologischer Folge aufzählt, 4) die Geschichte des ihm untergebenen Gymnasiums anfügt. Trotz dieser wunderlichen Disposition, die z. B. dazu führte, dafs dem Leben von Christian Weise nicht etwa die Geschichte des Gymnasiums von Zittau angefügt ist, wie man wohl erwarten durfte, sondern die des Gymnasiums von Baireuth (denn die Zittauer Gymnasialgeschichte war schon nach dem Leben Christian Kaimanns, des Sängers von 'Meinen Jesum lafs ich nicht' — Goedeke, Gndrsz. z. Gesch. d. d. Dichtung III² S. 75. 213 — abgehandelt) — trotz also dieser offenbaren Mängel und auch trotz einer gewissen Unvollständigkeit und Ungenauigkeit, besonders in bibliographischen Angaben, ist die Ludovicische Historia scholarum eine wahre Fundgrube für die Bearbeiter der Gelehrten- und Schulgeschichte besonders Mitteldeutschlands im 17. und 18. Jahrhundert, eine Materialiensammlung von hohem Wert, und es ist nur zu beklagen, dafs die grofs angelegte Arbeit unvollendet geblieben ist.

Leider nahm der Tod dem fleifsigen und treuen Manne, dem Vater der Geschichtschreibung des gelehrten deutschen Schulwesens, die Feder allzufrüh aus der Hand. Auf lange Zeit hin ist man bei der Forschung auf diesem Gebiete wieder auf entweder ganz umfassende Gesamtwerke oder schwer zu erreichende Einzeldrucke, oder gar auf das, was die gelehrten Zeitungen in ihren Anhängen den Schulen als Sündenwinkelchen anzuweisen für gut fanden, hingewiesen. Die Schwierigkeiten, die sich in Bezug auf Überblicken des Materials und auf Beschaffung der oft sehr seltenen Drucksachen ergeben, sobald ein so treuer, im ganzen zuverlässiger und zu den Quellen leitender Führer wie Ludovici fehlt, sind den Arbeitern auf diesem schwierigen und noch nicht genügend erhellten Gebiete nur zu wohl bekannt.

Sie müssen auch in der damaligen Zeit schon hart genug empfunden worden sein, so dafs zunächst das Bedürfnis immer stärker hervortrat, alles Schulgeschichtliche, so weit es von Ludovici nicht erledigt war oder auch sich neu gesammelt hatte, übersichtlich studieren zu können. Als Zweites schlofs sich hieran der zu allen Zeiten geltende Wunsch, sich über den gegenwärtigen Stand der Schulen und alle Personalien, die mit ihnen zusammenhängen, bald und genau unterrichten zu können. Als Drittes und Wichtigstes aber kam hinzu, dafs man sich über didaktische und pädagogische Dinge auszusprechen und über die zur Zeit gerade geltenden Einrichtungen an gelehrten Schulen, soweit die protestantische Welt reichte, ausreichend zu orientieren begehrte.

Dies letztere war, bei der damaligen starken Gährung im höheren Schulwesen, die Hauptsache, und das Ziel dieses Wunsches war zweierlei: einmal eine Übersicht, beziehentlich ein sorgfältiger Auszug aus den wichtigsten einschlägigen

Schulprogrammen, die etwa seit 1720 erschienen und schon damals nicht leicht zu haben waren, und zweitens ein bibliographisches Verzeichnis aller Schriften, die sich mit Schulsachen jeder Art, hinsichtlich des Unterrichts, der Unterrichtsmittel, der Lehrpersonen und der Schulgeschichte, befaſsten. Es waren also, wenn auch in anderer Form, ungefähr dieselben Wünsche, die man heute einer das Gymnasialwesen behandelnden Zeitschrift entgegenbringen wird, und das angedeutete Programm fand auch bald genug seine Erfüllung.

Denn, um diesen Wünschen gerecht zu werden, entstand die erste deutsche Zeitschrift für höheres Schulwesen oder, wie ihr voller Titel lautet, 'Acta scholastica, worinnen nebst einem gründlichen Auszuge derer Programmatum der gegenwärtige Zustand derer berühmtesten Schulen und der dahin gehörigen Beredsamkeit entdecket wird'. Zunächst erschienen sechs Jahrgänge zu je sechs 'Stücken' 1741—1746 in Leipzig und Eisenach, dann noch zwei Bände 1747/48 in Nürnberg. Die erste Fortsetzung fand das verdienstliche Unternehmen in den Nova acta scholastica, von denen zwei Bände zu je zwölf Monatsheften 1749—1751 in Leipzig erschienen sind. Und dann sind noch acht Bände zu je sechs 'Stücken' herausgekommen unter dem Titel 'Altes und Neues von Schulsachen', die in Halle 1752—1755 bei Johann Justinus Gebauer erschienen sind. Mit diesen achtzehn Oktavbänden ist die Reihe dann abgeschlossen.

Ehe auf den Inhalt dieser, wenigstens in voller Reihenfolge, jetzt ziemlich selten gewordenen Zeitschrift eingegangen und eine Schilderung des Typischen in ihr gegeben werden kann, muſs ein Wort über ihren Herausgeber vorausgeschickt werden. Es war dies der damalige Konrektor und spätere Rektor des Naumburger Domgymnasiums, Mag. Johann Gottlieb Biedermann, der im Jahre 1747 als Rektor nach Freiberg berufen ward und daselbst 1772 im Amte verstorben ist.

Ein kurzer Lebenslauf und eine Würdigung des um das sächsische und deutsche Gymnasialwesen verdienten Mannes ist hier um so mehr am Platze, als der Artikel über Biedermann in der Allg. Deutsch. Biographie Bd. II S. 395/6 sehr kurz, nicht überall genau und dabei ziemlich parteiisch ist. Biedermann hat es aber nicht verdient, daſs er um einer einzelnen Geschmacklosigkeit willen, die bei einem so vielschreibenden[1]) Manne mitunterlaufen mochte, für alle Zeiten in einem ganz einseitigen und darum falschen Lichte steht, bloſs weil er einmal den empfindlichen Musikern zu nahe getreten ist. — Das ausführlichste Quellenmaterial über Biedermanns Leben verdanken wir einem Pro-

[1]) Es sind von ihm allein 148 Programme wenigstens dem Titel nach erhalten! Daſs diese Gelegenheitsschriften des 18. Jahrhunderts oft sehr kurz, in der Wahl der Themen oft sonderbar und in der Ausführung mehr als flüchtig gewesen sind und einen Vergleich mit den entsprechenden neueren Arbeiten in keiner Weise aushalten, ist nur zu begreiflich. Die Arbeiten Biedermanns sind noch lange nicht die schlechtesten aus diesen Programmfabriken des 18. Jahrhunderts. Aber er behandelt doch auch Sonderbarkeiten, wie 1767 Sermones animalium brutorum testimoniis atque exemplis probat, oder 1771 'Die böse Sieben', 1772 de porcis sacris et mysticis, oder Gemeinplätze wie 1771 de laudibus nimiis.



gramm[1]) des Freiberger Konrektors Mag. Hübler vom November 1772, wo er ad memoriam viri praenob. etc. M. Jo. Gottl. Bidermanni orationibus aliquot recolendam einladet. Freilich ist auch dieses, trotz seiner zehn Quartseiten, noch dürftig genug. Wir entnehmen demselben folgende Daten:

Johannes Gottlieb Biedermann[2]) wurde am 4. September 1705 zu Naumburg a. d. Saale als Sohn eines Geistlichen geboren. Er besuchte zunächst die Schule seiner Vaterstadt und begab sich 1724 nach Wittenberg, um Philosophie und Theologie zu studieren. Dort bestand er die erste theologische Prüfung, erlangte den Magistergrad und wurde Hilfsarbeiter an der Universitätsbibliothek. Nach einer Hauslehrerzeit in Coswig im Herzogtume Anhalt-Zerbst, wo sich ihm auch Gelegenheit zur Bethätigung geistlicher Beredsamkeit bot, wurde er 1732 zum Konrektor an der Domschule seiner Vaterstadt berufen (Hübler a. a. O.: ex huius doctrinae privatae angustiis mox in celebritatem deductus est) und zehn Jahre später, 1742, trat er als Rektor an die Stelle von Johann George Schulze, der in ein geistliches Amt übergegangen war. Seine Naumburger Rektorenzeit fällt mit dem grofsen Aufschwung seiner Zeitschrift zusammen. Im Jahre 1747 erhielt er, nachdem man ihn schon anderswo mehrfach begehrt hatte, einen Ruf vom Stadtrat zu Freiberg, das durch den Tod von Samuel Moller[3]) erledigte Rektorat des Freiberger Gymnasiums zu übernehmen. Er leistete ihm Folge und befand sich bei der allseitigen Anerkennung, die er fand, in der alten Bergstadt so wohl, dafs er sich selbst den ehrenvollsten Anerbietungen verschlofs und verschiedene Rufe nach Bautzen, Zittau, Halle und Berlin ausschlug. In Freiberg ist er auch, nachdem er über 25 Jahre als Rektor amtiert hatte, am 3. August 1772 nach kurzer Krankheit gestorben.

Hübler, dessen Angaben wir kurz zusammengezogen hier wiederholt haben, fügt, dem Muster Suetons folgend, der Lebensbeschreibung noch eine Schilderung der Person Biedermanns und seiner geistigen und sittlichen Eigenart hinzu. Der markanteste Satz daraus ist, dafs an Biedermann vor allem 'assiduitas institutionis und constantia rationis, quam sapienter elegisset' zu rühmen seien und dafs es ihm bei allem, was geschrieben werde, auf kurze, klare Sätze (quos

[1]) Dasselbe deutsch (mit — übrigens stark tendenziösen — Noten von M. Beyer) in den 'Freiberger Gemeynnützigen Nachrichten' von 1805. S. 353. 363. 373. Dazu kommt noch, nach einer freundlichen Notiz des Hrn. Rektor Preufs in Freiberg, die Arbeit eines Anonymus in den F. G. N. von 1824, S. 405, Zur Erinnerung an Herrn Doktor Joh. Gottlieb Bidermann.

[2]) Die Acta scholastica und ihre beiden Fortsetzungen zeigen den Namen in dieser Form auf ihren deutschen Titelblättern. Dagegen tragen das dem III. Bande der Acta schol. zum 6. Stück vorgesetzte Bild B.s aus dem Jahre 1743 und das dem I. Bande von 'Neues und Altes von Schulsachen' vorgesetzte Bild B.s aus dem Jahre 1752 die Unterschrift M. Joann. Gottlieb Bidermann, Rect. schol. cathedral. Naumburgensis (bez. Freibergensis). Wir haben in dieser Schreibung deshalb wohl nur eine latinisierende Umbildung des ursprünglichen Namens zu erblicken. — Nach frdl. Mitteilung des Hrn. Rektor Albracht vom Naumburger Domgymnasium schrieb B. selbst seinen Namen in dortigen Akten (deutsch und lat.) nur mit i, seine Nachfolger aber stets mit ie.

[3]) Ein Bild dieses Mannes ist als Stich den Nova acta scholast. Bd. I Sechstes Stück (von 1748) beigegeben.

aphorismos vocant) angekommen sei. In der Disziplin sei er zwar sorgsam, aber liberal gewesen und habe nur dann gestraft, wenn es unbedingt nötig gewesen sei.

Wieweit dies Urteil begründet ist, darüber können wir, bei dem Mangel aller anderen Nachrichten über Biedermanns Leben und Wesen, nicht nachkommen. Über seine Thätigkeit als Schriftsteller und Redakteur scheint es dagegen, dafs Hübler seinerseits sich kein Urteil hat bilden können. Bücher hat Biedermann aufser einem Hefte 'Anfangsgründe der hebräischen Sprache' (dessen ich nicht habe habhaft werden können), wie es wenigstens scheint, nicht geschrieben. Auch von dem ebengenannten kennt Hübler offenbar nur den Titel. Ebenso kurz, wie über dieses, fafst er sich über die oben erwähnte ungeheure Zahl von Biedermanns Programmen, über deren Titel er kurzweg auf Strodtmann, Geschichte jetzt lebender Gelehrten, P. X S. 419—440, das 'Neue gelehrte Europa' XIII S. 252—259 und auf Harlesius, Vitae Philologorum nostra aetate clarissimorum Tom. II S. 137—162 verweist — für einen Biographen ein sehr bequemes Verfahren, aber zeitraubend für diejenigen, die eine solche Biographie benutzen wollen und nicht zu jeder Zeit eine grofse, an alten Bücherschätzen reiche Bibliothek zur Hand haben. Vollends über die von Biedermann redigierten Schulzeitschriften hilft sich Hübler mit einigen dürren Worten weg: Nota sunt opera viri, in quibus varia, quae celeberrimi scholarum doctores scripsissent, collegit, quamobrem ea brevissime tantum indicabimus. Edidit igitur etc. Hübler wird wohl, da diese Zeitschriften der Freiberger Gymnasialbibliothek fehlen, nur die Titel gekannt und genug zu thun geglaubt haben, wenn er auf diese allein hinwiese. Das scheint vor allem daraus hervorzugehen, dafs unter jenen Zeitschriften auch Selecta scholastica (Vol. I. II. Numburg. 1744—1746) von ihm genannt werden, die in der Reihe der von Biedermann herausgegebenen und in den Verzeichnissen genannten fehlen, auch nirgendswo aufzutreiben sind, so dafs die Annahme nahe liegt, Hübler habe irrtümlicherweise diesen Titel unter die Reihe der wirklich vorhandenen Bücher mitaufgenommen.

Es ist sehr zu beklagen, dafs uns (so weit ich wenigstens habe nachkommen können) keine unparteiische und sorgfältige Würdigung[1]) dieser redaktionellen Thätigkeit Biedermanns aus der Feder eines seiner Zeitgenossen vorliegt. Man würde daraus ersehen haben, wie die Bestrebungen dieses Mannes im Gesamtrahmen des geistigen Lebens des 18. Jahrhunderts empfunden worden sind, und ferner, wie man in den Kreisen der Schulmänner und Gelehrten von ihm und seinem Unternehmen dachte. Das würde für ein Urteil,

---

[1]) B. hatte schon vor Erscheinen seines Unternehmens in den 'Hamburgischen Berichten von gelehrten Sachen' auf die Acta aufmerksam gemacht. Es erfolgten dann Anzeigen der ersten Stücke in der Leipziger Gel. Zeitung 1741 S. 253, den Hamburger Beyträgen 1740 S. 830 und 1741 S. 347. Frankfurter Gelehrten Zeitung 1741 S. 322. 330 f. 515 bezieht sich nur auf den 1. Jahrgang der 'Acta'. Einen von Braunschweig aus in den 'Hamburgischen Berichten von gelehrten Sachen' 1741 S. 469. 742 gegen B. gerichteten Angriff hat er ebenda 1742 S. 133—135 abgefertigt.



das wir heutzutage zu gewinnen trachten, sehr wichtig und vorteilhaft sein. Leider fehlt aber, dem Anschein nach, eine solche zeitgenössische Beurteilung gänzlich; es steht auch kaum zu erwarten, daſs eine solche noch auftaucht: bei der bekannten Abneigung des 18. Jahrhunderts gegen scharf eindringende oder auch nur genügend orientierende Kritik von Büchern und Zeitschriften ist das nur zu begreiflich. Anzeigen giebt es genug, aber es ist aus ihnen so gut wie nichts zu lernen, höchstens daſs ein paar untergelaufene Druckfehler moniert werden. Über Tendenz und Herausgebergeschick aber hört man nichts als wohlfeile, hohle Redensarten.

Die Acta scholastica (und ihre Fortsetzungen) verdienen aber eine Würdigung schon um deswillen, weil sie die ersten Vorläufer aller der zusammenfassenden und orientierenden Zeitschriften sind, aus denen heutzutage der Gymnasiallehrer sich über pädagogische, didaktische, schul-historische und -philologische und Standesfragen aller Art zu orientieren und verhältnismäſsig leicht auf dem laufenden zu erhalten pflegt.

Nach all diesen Richtungen hin suchten die Acta scholastica ihre Leser zu unterrichten. Der nächste Zweck war freilich, wie Biedermann selbst in der Vorrede zum I. Band der Acta sagt, nur, 'den Anfang zu einer Sammlung auserlesener Schul-Programmatum zu machen'. Aber dabei blieb er nicht stehen. Schon dem ersten Stück des I. Bandes, in dem sich acht Programme im Auszug finden, sind beigegeben: 1) eine Bibliographie der Programme von 1740; 2) Schriften von Schulmännern; 3) Neue zur Schule gehörige Bücher vom Jahre 1740, a) zur deutschen Sprache (darunter Bodmers und Breitingers Kritische Beyträge), b) zur lateinischen Sprache, c) zur griechischen Sprache, d) zur hebräischen Sprache, e) zu galanten Studiis (worunter B. alles einrechnete, was zur Mythologie, Geschichte, Geographie und Mathematik[1]) gehörte; 4) Allerhand Veränderungen, so im Jahre 1740 in Schulen vorgefallen; und 5) Allerhand neue Merckwürdigkeiten (die sich auf Gelehrtenschulen beziehn), darunter Stundenpläne, Lebensläufe, Schulgeschichten, behördliche Anordnungen u. s. w.

Diese Stoffverteilung ist im ganzen durch alle achtzehn Bände mehr oder minder beibehalten worden. Das gröſste aktuelle Interesse hatten natürlich die obengenannten Beigaben. Auf ihre Sammlung muſste der Redakteur vor allem bedacht sein, und die Beschaffung des einschlägigen Materials, um das er nicht

---

[1]) Das war damals hergebracht, vgl. Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts I² S. 551. — In den Acta erscheinen auch einzelne mathematische Abhandlungen, so Act. VII S. 21—37 Carl H. Theune (Rektor der Schule zu Sorau): Wie man für eine iede cubische Zahl von sechs Ziffern auffs höchste die Wurtzel ohne Rechnung ohnfehlbar finden kann. A. u. N. IV 192—218 J. A. A. Zwicke: Von Einschränkung der mathematischen Wissenschafften in niedern Schulen. Act. V 403 ff. Stephan Carl Libeth (Rektor des Pädagog. im Closter Berge): De eo quod iustum est circa Matheseos usum in scholis. Nov. act. I 1—55. 87—139 Jo. Frid. Hähn (Insp. zu Closter Berge): Gedancken, wie dem künftigen Verfall der Mathematick vorzubeugen. — Daneben als Kuriosum: Act. VI 437 M. Bonifazius Heinrich Ehrenberger, Prof. Mathem. et Metaphys. des Gymnasii zu Coburg: De amatrice lumen et scintillas spargente (als physikalisches Phänomen!).

müde wird zu bitten, mag ihm wohl oft weit mehr Mühe und Arbeit verursacht haben, als die im ganzen zurücktretenden Originalartikel und die Auszüge aus den Programmen, die die Hauptmasse des Inhalts der Acta darstellen.

Jene 'Beigaben' umfassen für ihre Zeit so ziemlich das alles, was auch in neueren Büchern, die dasselbe Thema behandeln, wie z. B. in den bekannten Publikationen von Mushacke und Rethwisch geleistet wird. Damals war freilich der Rahmen wegen der geringeren Anzahl der Schulen weit enger gezogen als heute. Biedermann griff darum auch über die Grenzen Deutschlands hinaus und gab genaue Daten über die deutschen Gelehrtenschulen in Dänemark[1]), Schweden[2]), Polen[3]) und Rufsland[4]), ohne die gelegentlichen Angaben über die holländischen, ungarischen und englischen Schulen. Es mag dem Herausgeber wohl dabei vorgeschwebt haben, dafs seine statistischen Angaben alle die Länder umfassen sollten, die dem Protestantismus anhingen: denn die enge Verbindung der Gymnasien mit der 'gereinigten Lehre' war ja der damaligen Zeit eine selbstverständliche Sache: eins ohne das andere konnte man sich schon um deswillen nicht denken, weil die Lehrer fast ausnahmslos studierte Theologen waren.

Die Personalnachrichten, die etwas ganz Neues in der pädagogischen Litteratur darstellten, waren so geordnet, dafs in den einzelnen 'Stücken' zunächst die Neubesetzungen freigewordener Stellen gemeldet wurden, dann bekanntere Schulmänner nach ihrem Hinscheiden einen Nekrolog erhielten[5]),

---

[1]) Act. III 520—526 Der gegenwärtige Zustand derer Schulen in Dänemarck. — II 361 Rectores der Schule zu Coldingen in Dänemarck von derselben Stiftung an. — Nov. act. I 236—246 Etwas von denen dänischen Schulen (Odensee). — ib. 629 Fortsetzung. — Act. V 549—553 Von der Schule zu Rieben (Ripe) im sogen. Puckgard.

[2]) Act. II 163—168 Der gegenwärtige Zustand der Schulen in Schweden. — Act. IV 356—360 Schule zu Nykjöping. — ib. 361 Schule zu Geval (Gefle). — Act. VIII 310—318 Von den Schulen in Pommern schwedischen Anteils (Stralsund, Greifswald, Wolgast, Barth). — Act. VII 544 Die deutsche Schule in Stockholm. — Nov. act. II 926 Kurtze Historie von der Trivial-Schule bey der St. Clara-Kirche in der Nordervorstadt zu Stockholm. — ib. 878 Lectiones bey der deutschen Schule zu Stockholm. — A. u. N. II 293/4 Fortsetzung von der 'Kurtzen Historie'. — ib. I 267 Lehrerkollegium der deutschen Schule in St.

[3]) Act. I 299 Schulnachrichten von Pohlnisch Lissa, Sluck und Cajodun (?) in Litthauen u. a.

[4]) Act. II 877 Die Lehrer, die bey der Schule von Archangel sind gewesen. — Acta III 5 ff. Joh. Loderus, Von der Wiederherstellung des Rigischen Lycei. — Act. VIII 342—359 Nachricht von der Domschule zu Riga. — A. u. N. I 270—286. II 281—286 Das kaiserliche Gymnasium zu Reval. — A. u. N. I 286—291 Die Schule zu Narwa (mit Lektionsplan). — A. u. N. V 280—289 Anrede von G. M. Schnetter bey der Einführung J. G. Hebenstreit zum Cantor und Schulkollegenamt bey der Stadtschule zu Pernau in Liefland. — ib. 304 Kurtze Nachricht von der Pernauischen Stadtschule.

[5]) Ich erwähne (hier, wie oben, nur beispielsweise) A. u. N. I 211—315 Rektor Theophilus Grabener an der Fürstenschule zu St. Afra in Meifsen. — Act. I 300—304 Rector M. Daniel Müller aus Chemnitz. — Nov. act. I 207—234 Rector Doppert aus Schneeberg (vgl. hierzu E. Heydenreich im N. Sächs. Archiv XVI 229—268). — Act. V 462—476 Rector Jacob Wolf aus Stralsund. — Act. III 241—247 Rector M. Christian August Freyberg zu St. Annen vor Dresden. — A. u. N. I 197—211 Rect. em. G. Friedrich Dolp in der Reichsstadt Nördlingen. — A. u. N. V 310—312 M. Joh. Friedr. Jünger, gewes. Lehrer bey der Landschule zu Meissen.

hierauf die historische Reihenfolge der Rektoren und Kollegen an einzelnen Schulen (wohl, wie der Zufall das Material lieferte) angefügt ward und den Schlufs die gegenwärtige Zusammensetzung der einzelnen Lehrerkollegien bildete.

Alles sachlich Wissenswerte und Interessante, wie Arbeits- und Lektionspläne und behördliche Anordnungen, vereinigte der Herausgeber unter der Rubrik 'Allerhand neue Merckwürdigkeiten'. Hierin ist viel zum Teil noch unverwertetes Material gesammelt, das seiner Auferstehung harrt.[1])

Es ist in diesen 'Beigaben' zu den Acta wohl keine irgendwie bedeutende Schule im ganzen protestantischen Deutschland ganz vergessen worden. Jedoch ist die Behandlung der einzelnen Schulen und Länder recht ungleich, was sich wohl daraus erklären wird, wie dem Redakteur von einzelnen Stellen aus das Material zugeflossen oder auch vorenthalten worden sein mag. Vor allem die Gymnasien kleinerer und entlegenerer Orte Nord- und Mitteldeutschlands werden für persönlich und sachlich gerichtete Forschung bei einer genauen Durchsicht dieser Acta viel brauchbares Material und in den bibliographischen Übersichten manch nützlichen Handweiser finden. Dagegen finden wir manche alte und berühmte Schule entweder gar nicht oder doch nur vorübergehend erwähnt, wie z. B. von den Berliner Schulen das Graue Kloster und das Joachimsthalsche Gymnasium (wie überhaupt Nachrichten aus Berlin nur sporadisch erscheinen), das Marienstiftsgymnasium zu Stettin, das Domgymnasium zu Magdeburg, das Kneiphöfische Gymnasium zu Königsberg, u. a. m.

Besondere Aufmerksamkeit widmete Biedermann Mitteldeutschland, vor allem Kursachsen[2]), über dessen Gymnasial- und Lateinschul-Verhältnisse er

---

[1]) So finden sich z. B. Act. VIII 306—310 Die Lectiones des Lyceums von Marienberg im Erzgebirge. — Act. V 491—517 Vorläufige Nachricht von dem Collegio Carolino zu Braunschweig. — Act. III 564 Lectiones a) der Schulen zu Mietau in Churland 1744, b) zu Neuruppin in der Marck Brandenburg, c) der deutschen Schule zu Stockholm. — Act. II 443—445 Lectiones des Gymnasii 1) zu Hamburg 1743/44, 2) Thoren 1743, 3) Minden 1743). — Nov. act. II 103—113 Nachricht von der jetzigen Einrichtung der Altstädtischen Parochial-Schule zu Königsberg. — ib. 146—149 Nachricht vor diejenigen, welche ihre Söhne oder Pflegbefohlenen auf die Closterschule zu Ilfeld zu bringen gedencken. Auf Befehl der Königl. Regierung zu Hannover den 6. Mertz 1749 publiciert. — A. u. N. VI 269—299 Jo. Georg Albrecht, Die gegenwärtige Verfassung des Gymnasii zu Franckfurt am Mayn. — A. u. N. VII 298—323 M. Johann Dan. Schumanns, Direktors des Pädagogii zu Clausthal, Nachricht von des Pädagogii zu Clausthal gegenwärtiger Verfassung. — A. u. N. VIII 209—245 M. Johann Peter Millers, Rektors des Gymnasii zu Halle, Nachricht von der itzigen Verfassung des Evangelisch-Lutherischen Gymnasii zu Halle 1755, u. a. m.

[2]) Z. B. Act. I 358—362 Von dem Ursprung der Franciskaner-Schulen in Meifsen (Green). — II 169 Die Rectores der Creutzschule zu Drefsden. — ib. 364 Die jetzigen Lehrer a) Am Gymn. zu Freyberg in Meifsen, b) bey denen Schulen in Leipzig 1) Zu St. Nicolai 2) Zu St. Thomae, c) am Lyceo zu Wittenberg, d) am Gymnasio zu Merseburg. — ib. 567 Gegenwärtige Lehrer zu Grofsenhayn. ib. 569 Zu Lauban. Zu Pirna. — III 167 Gegenwärtige Lehrer an der Domschule zu Naumburg. — ib. 225 Die Rectores der Schule zu Annaberg. — ib. 435 Gegenwärtige Lehrer an der Rathsschule zu Naumburg. — ib. 49—52 Die sämtl. Rectores der Schule zu Freyberg in Meifsen. — ib. 54/55 Rectores der Schule zu Grofsenhayn. — ib. 135—148 Rectores der Schule zu Chemnitz. — IV 146—159

uns fast in jedem Bande seiner Zeitschrift orientiert. Jedoch sind auch hier die Angaben nicht lückenlos. Man findet z. B. so gut wie keine geschichtlichen Angaben und nur dürftige Personalnotizen über die drei Fürstenschulen und die zwei Stadtschulen zu St. Thomä in Leipzig und zum Kreuz in Dresden. Im ganzen aber fließt die Quelle für das 18. Jahrhundert hier besonders reichlich, und die Angaben sind, wie Stichproben und Vergleiche mit anderen einschlägigen Arbeiten ergeben haben, auch ziemlich zuverlässig, wenigstens nicht in geringerem Grade als solche Arbeiten aus der Mitte des 18. Jahrhunderts überhaupt zu sein pflegen. Der 'Mushacke' und 'Rethwisch' aus der Perückenzeit hat offenbar gethan, was er nur konnte, ein erfreuliches Zeichen, mit welchem Bienenfleiß der ehemalige Freiberger Rektor gesammelt und gearbeitet hat, angewiesen allein auf die freundlichen Zusendungen seiner Kollegen und ohne daß ein 'Druck von oben' ihn unterstützt hätte, dabei unter den schwierigsten postalischen Verhältnissen und mit dem einzigen litterarischen Hilfsmittel der Leipziger Meßkataloge.

Weniger günstig als über diese 'Beigaben' muß das Urteil über den eigentlichen Hauptinhalt der Biedermannschen Zeitschrift lauten. Im großen und ganzen besteht dieser aus mehr oder minder ausführlichen Auszügen aus der damaligen Programmlitteratur. Die meisten dieser Auszüge, besonders in den ersten Jahrgängen, sind von Biedermann selbst gemacht; späterhin werden die Programme entweder im ganzen abgedruckt oder doch die Auszüge von den Verfassern selbst geliefert. Eigentliche Originalartikel sind erst ganz zuletzt, in den Bänden 'Altes und Neues' erschienen, und es ist wohl gerade der feierlichen Weisheit dieser Emanationen zuzuschreiben, daß die Zeitschrift, die nicht Anregendes und Persönliches genug mehr darbot, zu langweilig wurde, keine Abonnenten und Verleger mehr fand und deshalb abstarb.

Der Gedanke, die Programmlitteratur in einer Übersicht zu vereinigen, war an sich gut. Wenn man die verhältnismäßig leichte Zugänglichkeit bedenkt, die durch diese Programmschau über ganz Deutschland und seine protestantischen Anhängsel dem gelehrten Publikum für diesen Zweig der litterarischen Arbeit geboten wurde, so waren die Acta geradezu die Erfüllung eines Bedürfnisses. Denn gerade jene Programme sind zu den größten bibliographischen Seltenheiten geworden, sobald nicht ein Rektor das Bedürfnis fühlte, seine Opuscula

---

Etwas von der Rathsschule zu Naumburg. — ib. 252—265 Rectores des Zittauischen Gymnasii. — ib. 361—367 Nachricht von der letzten Visitation des Gymnasii illustris zu Weißenfels. — ib. 369—372 Vita M. Christian Peschecks, wohlverdienten ältesten Collegen und öffentl. Lehrers der mathematischen Wissenschaften bei dem Zittauischen Gymnasio (vgl. Neues Laus. Mag. XX 374—378). — V 79—82 Einige milde Schulstiftungen a) Vor die Präceptores des Gymnasii zu Zittau (aus Carpzov, Anal. Fast. Zittav. P. III cap. VIII S. 106 f.). — ib. 281—286 Verzeichnis der Rectorum, Conrectorum et Cantorum bei der Laubanischen Schule. — ib. 517—521 Die sämmtlichen Collegen bey der Grimmischen Fürstenschulen. — VII 146—149 Etwas von der Rathsschule zu Naumburg — ib. 547—550 Von der Schule zu Geithayn oder Geiten. — A. u. N. VII 324 Einweihung der Schule zu Roßwein. — VIII 206—209 Voigt, Von der Schulbibliothec zu Camenz.

zu sammeln.[1]) Um die meisten war es allerdings auch nicht schade, denn die Perückenzeit ist für Kunst und Wissenschaft kein Perikleisches Zeitalter gewesen. Aber manche dieser Gelegenheitsschriften enthalten doch wissenswerte Einzelheiten, und wer einmal solche Sachen vergebens gesucht hat, selbst am Orte ihres Erscheinens, der wird den Wert einer solchen Übersicht wohl zu würdigen wissen.

Leider ist der Zweck des Ganzen dadurch etwas verfehlt, daſs Biedermann ein eklektisches Verfahren ohne bestimmte Grundsätze einschlug, mancherlei wegliefs, was man ungern entbehrt, und vieles aufnahm, was man als leeres Stroh bezeichnen muſs. Er scheint eben bei der Aufnahme der einzelnen Artikel von der Hand in den Mund gelebt zu haben.

Die Arbeiten selbst zerfallen in vier groſse Hauptgruppen: 1) die rein wissenschaftlichen, soweit dies die Altertumskunde angeht, 2) die historischen, hierbei das Wort im weitesten Umfange genommen, 3) die theoretisch und 4) die praktisch pädagogischen Abhandlungen.

Rein wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiete der Altertumswissenschaft treten uns in den Acta verhältnismäſsig selten entgegen: auch diese Zeitschrift scheint schon 'mit Ausschluſs der klassischen Philologie' erschienen zu sein. Das hängt einmal mit dem damaligen Tiefstand der Altertumswissenschaften zusammen, anderseits thaten aber die Acta eruditorum diesem Bedürfnis hinreichend Genüge. Am geringsten, an Quantität und Qualität, sind die Arbeiten über griechische Schriftsteller und Altertümer. Das Vorhandene ist dürftig und, selbst mit historischem Maſsstab gemessen, unbedeutend.[2]) Etwas besser sind die Arbeiten, die sich auf Grammatisches beziehen, wenngleich man sich erst durch die wunderlich kindlichen Theoreme hindurchwinden muſs, die man damals für Sprachforschung hielt.[3]) — Einen etwas höheren Rang nimmt alles das ein, was über Latein und die damit zusammenhängenden Fragen aus den Programmen ausgezogen ist, vor allem so weit es schulmäſsig ist. Bemerkungen zu den Schriftstellern und Altertümern sind freilich ebenfalls recht spärlich vertreten. Die etwas häufigeren grammatischen und stilistischen Auseinandersetzungen sind sachlich zwar nicht viel höher stehend als die über das Griechische handelnden Arbeiten, beweisen aber doch, daſs der damalige Schulsack noch gut und reichlich mit Latein versehen war. Der Inhalt der Acta ist zwar fast durchweg deutsch, aber wo sich Latein einmal eingefügt findet, da ist es gut und verhältnismäſsig rein; der Stil ist zwar bisweilen geschraubt, aber es ist doch flüssig geschrieben und leicht zu lesen.

---

[1]) Einzelne Angaben hierüber befinden sich in Ludovicis Schulhistorie, Vorr. zum I. Bd., und in der Vorr. zum I. Bd. der Acta.

[2]) Einen charakteristischen Beleg hierfür bieten die Bemerkungen des Fürstlich Hohenlohischen Konrektors M. Jo. Christian Wibel zu der Junckerschen Ausgabe von Plutarch de educatione puerorum und drei Isokratesreden, einem traurigen Machwerk nach Art der in diesen Jahrb. 1897 S. 572 charakterisierten 'pädagogischen' Übersetzungen des Horaz.

[3]) Hin und wieder finden sich Zusätze zu den landläufigen grammatischen Lehrbüchern, vgl. Act. III 267 ff. Henr. Scholtz, De aoristorum graecorum differentia et notione. — In A. u. N. III 168 ff. zu des Lambertus Bos Werk: Ellipses graecae.

Die zweite Gruppe bilden die historischen Arbeiten aller Art. So weit sie sich auf rein geschichtliche Dinge[1]) beziehen, sind sie in der Regel nur Materialiensammlungen ohne historische Kritik, enthalten aber doch manches recht Brauchbare. Das tritt besonders hervor, sobald es sich um Stadt-[2]) und Schulgeschichtliches[3]) handelt. Gar manche von diesen Arbeiten sind für die Zustände des damaligen Schulwesens, vor allem der deutschen protestantischen Schulen im Auslande, von hoher Wichtigkeit und kulturhistorischem Interesse. Man wird z. B. die Schicksale[4]) des wackern deutschen Rektors an der evangelisch-lutherischen Schule zu Moskau, Mag. Christian Zierold, nicht ohne Bewegung und grofses Mitleid mit diesem in ein damals halbbarbarisches Land verschlagenen Gelehrten lesen, und der dieser Länder Kundige wird in den Auslassungen jener Tage vielleicht an manche Parallelen aus unserer Zeit erinnert werden.

Den Übergang zu den eigentlich pädagogischen Abhandlungen mögen die Abhandlungen aus den 'gelehrten Studien' bilden, von denen einige (vgl. S. 504 Note 1) miteingestreut sind, und die Abhandlungen über altdeutsche[5]) Lieder, die Schöttgen gesammelt hatte. Sie dienten dazu, dem Gesamtbild einige bunte Farben mehr aufzusetzen.

Den breitesten Raum nehmen die pädagogischen Abhandlungen ein, deren beide Abteilungen sich nicht voneinander trennen lassen. Auch hier ist wenig Weizen in der Spreu. Seiten- ja bogenlang findet sich die unerträgliche Seichtheit und salbungsvoll-unausstehliche pädagogische Predigt und jener Schwall von Gemeinplätzen, in dem das 18. Jahrhundert sich so wohl gefiel.[6]) Daneben laufen, immer mit pädagogischer Tendenz, mancherlei Kuriosa mit unter, wie die feierliche Abhandlung des Osnabrücker Rektors M. Zacharias Goetze

---

[1]) Z. B. Acta III 363 ff. Samuel Walther, Das Magdeburgische Herzogthum ein Land der Grafen. — IV 398 Chr. Runge (Prorect. und Prof. am Gymn. Magdal. zu Breslau), Von dem Ursprung des Schlesischen Adlers. — Nov. act. I 423 Gottfr. Mörlin, Rector zu Altenburg, Von ungleichen Urteilen über die Geschichte des Churfürsten Joh. Friedr. des Grofsmütigen. — A. u. N. IV 1 ff. Joh. Ludw. Gebhardi, Von dem Uhrsprung des Durchlauchtigsten Hauses der Fürsten von Nassau.

[2]) Vgl. Acta I 1. Chr. Schöttgen, Vom Ursprunge des Gregoriusfestes. — A. u. N. VI 115—149 Reformationsgeschichte der Stadt Hildesheim.

[3]) Vgl. oben S. 505 Note 1—5. Ferner Act. IV 433 ff. A. u. N. III 299—327 Nachricht von denen mittleren oder gymnastischen Schulen des Herzogthums Württemberg.

[4]) Nov. act. II 410—432. 774—796 (unvollendet) Herrn Christian Zierolds, Rect. der Evangel. Luth. Schule bey der Neuen Kirche zu Moſcau, von ihm selbst aufgesetzt.

[5]) Nov. act. I 577—589 Nachricht von einem altteutschen Manuscript der Sprüchwörter und des Predigers Salomonis. A. u. N. VIII 179—206 Probe einer Erklärung der Offenbarung Johannis in altdeutschen Versen.

[6]) Um den Ton solcher Abhandlungen zu charakterisieren, sei aus den Nov. act. schol. Bd. I herausgegriffen: 'Ob der Mensch allein und ihm selbst gelassen, vermögend gewesen, reden zu lernen, und eine Sprache zu erfinden, oder ob vielmehr Gott der Urheber davon sey' (natürlich ohne eine Ahnung davon zu haben, dafs schon Plato einen ähnlichen Gedanken erörtert hat). — ib. 285 'Die Weisheit und Güte Gottes im Winde.' Anderes dergleichen fast in jedem Bande.



'Vom Bompernickel' (Act. VII 99 ff.), dessen trefflichen Eigenschaften der Sieg der 'Westphälinger' über Varus und seine Legionen in der Hauptsache zugeschrieben wird; das lateinische Gedicht des ehemaligen Rektors Joh. Hoffmann von Frankenhausen über 'Die Martinsganſs' (Acta II 399)[1]), vgl. die orientierende Bemerkung Biedermanns über diesen Schulmann; oder die Abhandlung von Johann Simeon Lindinger, Rektors des reformierten Gymnasii zu Halle, 'Beurtheylung des bey den Chinesern üblichen Unterrichts der Jugend' (A. u. N. III 29 ff.). Vgl. auch S. 504 Note 1 am Ende.

In der groſsen Menge der Aufsätze vermiſst man gar manches, was man gern wissen möchte, um ein deutliches Bild von dem damaligen Schulwesen zu gewinnen. Man hört z. B. wenig genug über den Einzelbetrieb der Schulen, über ihre Frequenz und und vor allem Angaben über den Durchschnittsstand der Leistungen. Vielleicht hat das seinen Grund darin, daſs man sich der eigenen Unzulänglichkeit doch zu sehr bewuſst war. Denn wir dürfen uns diese Dinge gar nicht gering genug denken. Der Betrieb litt an dem zum Teil sehr geringwertigen Lehrerpersonal (Paulsen I² 593), die Frequenz war abhängig von allerlei Faktoren, die heutzutage mit Recht stark zurücktreten, vor allem städtischen und geistlichen Einflüssen, und der Durchschnittsstand der Leistungen war dementsprechend. Vor allem wurde der letztere dadurch herabgedrückt, daſs die jungen Leute zu früh aus den Schulen wegliefen, sobald sie sich selbst oder ihre Eltern sie für reif genug erachteten, die Universität zu beziehen. Hierüber wird oft laut geklagt. Daneben litt das öffentliche Gymnasium unter dem alten Elend der Winkelschulen, die wie ein schädliches Unkraut überall wucherten.[2]) Doch finden sich hier und da schüchterne Ansätze, die Schulwelt des Tages zu schildern, wie sie wirklich war, freilich nur bescheiden sich hervorwagend und auch in ihren Auskünften wenig befriedigend. Man kann z. B. aus den sich zahlreich hinter den Programmauszügen findenden Themata, über die die Abiturienten gesprochen haben, manchen Schluſs auf das[3]) machen,

[1]) Solche Poesien auch anderwärts. So erschien in Meiſsen 1710 Poëta Laurentinus, Ludi et Epulae Afranae feriis tam statis quam indictivis in ill. ludo Misnensi ad Albim quotannis celebrari solitae, worin der anser Burcardinus und die feriae stramineae (entspr. dem heutigen Schulfest im Juli) die gröſste Rolle spielen.

[2]) Act. IV 205 Jacob Krantz, Rect. zu Landeshut in Schlesien. Progr. 1738 frl. Von sogenannten Winckelschulen. Vgl. hierzu Th. Vogel in Schmids Encyclop. des ges. Erziehungswesens VII² S. 764 mit der Note.

[3]) Zu dieser Rubrik gehören auch Nov. act. I 707 Christ. Tob. Damm (Rektor am Cölln. Gymnasium in Berlin), Anzeige derer Sätze zu denen wöchentlichen Rede- und Disputationsübungen. Sie beziehen sich auf die Jahre 1742—1746. Die Themen zu den 'Rede'übungen sind deutsch (also die Redeübungen wohl auch), und der Zahl nach kann man annehmen, daſs für jede Woche je ein Thema gestellt ward. Die lateinischen Themen für die Disputationen sind weit zahlreicher, so daſs man also daran denken muſs, daſs sie zur Wahl gestellt worden sind. Die Themen selbst bewegen sich (wie es bis zum Absterben dieser Übungen wohl überhaupt gewesen ist) auf christlichem oder allgemein moralischem Gebiet, und nur sehr wenige unter ihnen sind anfechtbar oder ungeeignet. — Recht vernünftig klingt auch das, was der Annaberger Rektor Gotthold Wilisch 1724 'Von der nützlichen Einrichtung des in Schulen gewöhnlichen Perorierens und Disputierens' schreibt Act. IV 338—351.

was in den einzelnen Schulen betrieben worden ist. Das Wie freilich wird nirgends erörtert, wenigstens nicht so, daſs man sich die damalige Praxis genau vorstellen könnte.

Es ist immer so gewesen, daſs es viel weniger Leute gegeben hat, die uns sagen, wie etwas irgendwo wirklich gemacht wird, und sich kühn der Kritik stellen, als solche, die theoretisierend und philosophierend ihre Weisheit zu Markte bringen und uns zu belehren trachten, wie es gemacht werden könnte (oder, wie sie denken: müſste). Denn die Gedanken wohnen leicht beieinander. Davon macht auch die Mitarbeiterschaft der Acta scholastica keine Ausnahme, denn die Theorie überwuchert hier alles.

Das meiste hiervon ist unbrauchbar, besonders die langen moralisierenden Abhandlungen, die die Bände 'Altes und Neues' füllen. Deren gelehrte Langeweile wird in den vorhergehenden Bänden aber doch da und dort durch Betrachtungen abgelöst, die weit besser sind, und in denen, zum Glück für uns, es dem Autor widerfährt, daſs er vom Thema abspringend nicht mehr theoretisierend das Ideal der Schule und des Lehrers schildert, sondern auf die realen Verhältnisse und Zustände übergreift und uns durch deren kritische Betrachtung einen Einblick in die wirkliche Schulstube gewährt. Über ein hervorragendes Beispiel dafür soll im nächsten Hefte berichtet werden.

(Schluſs folgt)



DIE PÄDAGOGIK DER JESUITEN UND DER PIETISTEN

Von Georg Mertz

(Schlufs)

Bei der Vergleichung des Unterrichtsstoffes der beiden religiösen Gemeinschaften fällt besonders auf, dafs nur die Pietisten für die religiöse Unterweisung und das religiöse Verständnis ihrer Schüler gesorgt haben, während die Jesuiten sehr wenig in diesem Punkte geleistet haben.

Bei Francke kamen in den Volksschulen von 6 Unterrichtsstunden 4 auf Religion. Daneben standen noch die vielen Andachten und Gebetsübungen in ihrem Dienst. Die Religion bildete den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts. Katechismus, biblische Geschichte, Kirchenlieder, Bibelkunde standen in konzentrischer Verbindung. Auch in der Lateinschule und in dem Pädagogium war trotz des Latein mit 5 bis 7 Klassen die Religion mit 4 bis 5 Klassen ausschlaggebend, denn auf sie wurde in allen Unterrichtsstunden Bezug genommen. In allen Schulen bildete die Bibel die Grundlage des Religionsunterrichts.

Bei den Jesuiten verdrängten die religiösen Übungen fast vollständig den religiösen Unterrichtsstoff. In den Studia inferiora wurde die Bibel überhaupt nicht gebraucht. In den Studia superiora wurden die Schüler nur oberflächlich mit ihr bekannt gemacht. An ihre Stelle traten die scholastische Theologie, die dogmatischen Lehrsätze der Kirche.

Hier macht sich wiederum der confessionelle Gegensatz beider geltend. Etwas hatten sie jedoch auch hier gemein. Wie die Jesuiten darauf ausgehen, die Lehrsätze der Kirche — wenn sie dem Ordensinteresse nicht widersprechen — in allen Teilen zu beweisen und zu verteidigen, so halten die Pietisten an dem buchstäblichen Sinn der Bibel als unbedingt mafsgebend für Glauben und Seligkeit fest. Die scholastische Theologie auf der einen Seite, die Bibel auf der anderen waren die Norm für Erziehung und Bildung.

Daraus erklärt sich auch bei beiden die Geringschätzung und Vernachlässigung des Inhaltes der Klassiker. Für beide kam bei der Lektüre der altklassischen Schriftsteller nur die sprachlich-formelle Seite in Betracht. Die 'gereinigten Klassiker' wurden zudem noch oft von den kirchlichen Schriftstellern verdrängt.

Auch in der Methode finden sich neben Ähnlichkeiten prinzipielle Verschiedenheiten zwischen Jesuiten und Pietisten.

In der festen Studienordnung, in den approbierten Gewohnheiten der Provinzen und der einzelnen Gymnasien war für den Jesuitenorden die Gewähr für eine einheitliche Methode gegeben. Wenn je einem Provinzial eine Abänderung der Rat. stud. zweckdienlich schien, so hatte er es dem General zu berichten. Veränderungen durften dann nur in der Art getroffen werden, 'dafs man unserer gemeinsamen Studienordnung möglichst nahe kommt'. Rat. stud. reg. prov. 39. Damit die Lehrer nicht in Versuchung kommen, vermeintliche Besserungen nach eigenem Gutdünken beim Unterrichte einzuführen, finden monatlich oder wenigstens alle zwei Monate Konferenzen statt, bei denen sie ihre Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge vorbringen können, um von der Vortrefflichkeit der Rat. stud. überzeugt zu werden. Die Beobachtung der Uniformität geht soweit, dafs ein neuer Lehrer die Lehrart und die sonstigen Gebräuche des Vorgängers festzuhalten hat. R. st. reg. praef. stud. inf. 5. Ein Lehrer darf nicht einmal neue Beweisgründe für die approbierte Lehre anführen, sondern mufs die alten Beweise immer wieder vortragen. Rat. stud. reg. prof. theol. 5. Dem mechanischen Lehren entsprach das mechanische Lernen. Schon das ist genau vorgeschrieben, was ein jeder zu studieren hat. Es giebt kein Lieblingsstudium. Nicht einmal so viel Freiheit ist dem Schüler gestattet, dafs er das vorgeschriebene Pensum sich auf die ihm passende Weise zu eigen macht. Rat. stud. reg. praef. stud. 27. Vom Forschen und Denken wurde der Schüler methodisch abgehalten. War alles, was der Orden lehrte, unbedingte Wahrheit, so genügte es für den Schüler, sich materiell dasselbe anzueignen. Sein Geist war nur ein leeres Gefäfs, in das die Wahrheit als fertiger Stoff eingegossen wurde. Hätte er gewagt, sich selbst von der Wahrheit zu überzeugen, so hätte er gezweifelt an der Autorität der Oberen, denen er Verstand und Willen im heiligen Gehorsam unterzuordnen hatte. So bleibt das Wissen ein toter Schatz, zu dessen Aneignung und Festhaltung weiter nichts als ein gutes Gedächtnis erforderlich ist. Die Pflege des Gedächtnisses liefsen sich darum auch die Jesuiten hauptsächlich angelegen sein. Seine Übung förderte ja noch in anderer Hinsicht den Zweck des Ordens, Redner heranzubilden. Ein Redner mufs ein gutes Gedächtnis haben, um den Stoff stets gegenwärtig und bereit zu haben. Rat. stud. reg. prof. Rhet. 3. Aufserordentliches haben auch die Jesuiten in der Gedächtnisübung geleistet. Jeden Sonnabend wurde von den Schülern der in der vergangenen oder in mehreren Wochen gelernte Stoff auswendig hergesagt. Sogar ganze Bücher wurden auswendig gelernt und vorgetragen. Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 19. Eine Gedächtnisübung bilden die Deklamationen und Redekämpfe. Zur gleichen Pflege und Ausbildung tragen nicht wenig die fortwährenden Wiederholungen bei. Täglich wurde die Lektion des laufenden und vorhergehenden Tages eine Stunde lang wiederholt. Rat. stud. reg. comm. prof. sup. fac. 12. Aufserdem haben die Scholastiker die Pflicht, wöchentlich drei- bis viermal zu Hause je eine Stunde zu repetieren. Rat. stud. reg. prof. Rhet. 19. So wird alles im Laufe des Schuljahres ein paarmal wiederholt. Ist dies nicht möglich, so sorgt der Lehrer gegen Ende des Schuljahres dafür, dafs womöglich alle Lektionen vor Eintritt der Ferien

repetiert werden. Rat. stud. reg. comm. prof. sup. fac. 13. Mit dem Beginn des neuen Schuljahres fängt auch die Repetition wieder an. Der neue Stoff darf nicht in Angriff genommen werden, bevor das Pensum der vorhergehenden Klasse wiederholt ist. Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 12, 1. Kurz der ganze Unterricht ist auf die Pflege und Übung des Gedächtnisses zum Nachteil des Verständnisses angelegt.

Auch bei den Pietisten war das Lehrverfahren genau vorgeschrieben. Für die einzelnen Schulen bestanden besondere Lehrpläne, welche auch auf Kleinigkeiten eingingen. Als Norm für die deutschen Schulen galt die 'Ordnung und Lehrart für die Waisenhaus-Schulen'. Für die lateinische Schule und das Pädagogium war die 'Ordnung und Lehrart des Pädagogiums' und die 'Verbesserte Methode des Paedagogii regii' mafsgebend. Für die Lehrer bestanden bis ins einzelnste gehende Instruktionen, an die sie gebunden waren und auf deren Einhaltung der Inspektor zu dringen hatte. 'Es sollen sich die Informatores in allen Stücken nach der ihnen vorgeschriebenen Schulordnung und Instruktion richten und nichts nach eigenem Gefallen ändern.' Was von den Informat. zu observieren § 19. Trotz dieser strengen Vorschrift über die Beobachtung der Lehrordnungen und Instruktionen, die hauptsächlich der jungen unerfahrenen Lehrer wegen gegeben werden mufste, hielt jedoch Francke dieselben nicht für vollkommen. Es sollte vielmehr fortwährend an ihrer Verbesserung gearbeitet werden. 'Man deliberieret fast täglich darüber, wie es immer in besserer Verfassung und Ordnung gebracht werden möge, man konferieret mit schulverständigen Männern und bemüht sich, alles was man vor die Jugend nützlich erkennet zu prakticieren.' Ordnung und Lehrart des Pädagogiums § 49. Dafs es Francke wirklich Ernst war mit dem Fortschreiten auf dem Gebiete des Schulwesens, zeigt die verbesserte Methode vom Jahr 1721, in der er in einem Zeitraum von 19 Jahren mehr Veränderungen vorgenommen hat als die Jesuiten bei der letzten Redaktion der Studienordnung nach fast dreihundert Jahren. Für ihn gab es eben in dieser Hinsicht keine abgeschlossene Grenze. Das Forschen nach Wahrheit stand nicht im Gegensatz zu seinem biblischen Glauben. Er konnte deshalb auch den einzelnen Informatoren eine gröfsere Freiheit auf diesem Gebiete gestatten und nahm gern die wirklich guten Vorschläge von ihnen an. So sagt § 2 der Nacherinnerung zu der verbesserten Methode: 'Ein jeglicher Informator hat die Special-Vorteile, die er bei seiner Information (sie mögen nun zur Erleichterung der Studiorum oder zur Erhaltung guter Ordnung dienen) für gut befunden, wohl anzumerken, aufzuschreiben und dem Inspectori zu übergeben, damit sie zur allgemeinen Konferenz gebracht und ferner erwogen werden können. Was nun davon für dienlich und praktikabel erachtet wird, das läfst der Inspector in das allgemeine Observations-Buch ordentlich, reinlich und leserlich eintragen, damit es beibehalten werde und den Successoribus zur Nachricht diene.' Mit der protestantischen Gewissensfreiheit Franckes hängt es auch zusammen, dafs er auf das Verständnis des Gelernten bei den Schülern drang. Und weil die Erziehung für die Gemeinschaft die Wissenschaft, die nicht im Gegensatz zur Religion stand, nicht ausschlofs, so konnte er dem

einzelnen Schüler überlassen, welchem Fach er sich widmen wollte. 'Hierbei ist noch zu erinnern, dafs die Scholaren nicht verbunden sind, dafs sie alle Disciplinen mittraktieren müssen, sondern es wird teils auf die Capacität eines jeglichen, teils auch auf den Zweck, den die Eltern selbst mit den Kindern haben, gesehen.' Ordnung und Lehrart des Pädagogiums § 39. Nur Religion und Latein waren für alle Schüler obligatorisch und mufsten ununterbrochen während des Aufenthaltes im Pädagogium studiert werden. Um den Schülern die Freiheit in der Wahl der Fächer gewähren zu können, hatte er das Fachsystem in den Anstalten eingeführt. Schon in dem Aufsatz vom Jahr 1696 hatte er den Plan zu dieser Einrichtung entworfen. 'Die Knaben, so in Information genommen werden, sind von ganz unterschiedenen Jahren, Ingeniis und Profectibus. Daher sie auch nach ihrer besonderen und unterschiedenen Capacität zu unterschiedlichen Wissenschaften angeführet werden, dergestalt, dafs gleich und gleich zusammen gestellet und zu einerlei Lectionibus gehalten werden.' Darnach waren die Schüler nicht nach Jahrgängen, sondern nach ihren Kenntnissen in Klassen eingeteilt. Je nach ihren Fortschritten in den einzelnen Fächern konnten sie verschiedenen Klassen angehören. So war z. B. ein Schüler im Latein in Prima, während er im Griechischen am Unterricht in der Secunda teilnahm. Der Überladung mit Unterrichtsstoff war durch die Mafsregel vorgebeugt, dafs ein Schüler zu gleicher Zeit nur in drei Fächern Unterricht empfangen durfte. Es ist klar, dafs durch dieses Verfahren das Verständnis gefördert wurde. Der Schüler konnte sich mit dem Einzelnen abgeben. Der Stoff drang mit Wucht auf ihn ein und erweckte nachhaltige Vorstellungen in ihm. Das Gedächtnis und die feste Einprägung des Lernstoffes kamen dabei nicht zu kurz. In dieser Hinsicht standen die Pietisten den Jesuiten nicht nach. Die Repetition war in § 37 der Ordnung und Lehrart des Pädag. und in der verbesserten Methode 'Von der Repetition und Präparation' genau geregelt. Die Lehrer hatten nicht allein regelmäfsig nach Durchnahme eines bestimmten Abschnittes denselben in den eigentlichen Unterrichtsstunden zu wiederholen, sondern es waren für die Generalrepetition auch eigens zwei Tage in der Woche, Mittwoch und Sonnabend, bestimmt. Dabei wurden anfangs alle bereits gelernten Unterrichtsgegenstände wiederholt, so dafs durch den gerade zu behandelnden Stoff das Pensum der früheren Klassen nicht aus dem Gedächtnis verdrängt wurde. Nach der verbesserten Methode waren Latein und Religion von der Generalrepetition ausgeschlossen, weil sie ununterbrochen durchgenommen wurden und deshalb weniger Gefahr, vergessen zu werden, für sie bestand. Die Fächer, deren Wahl unter den früher erwähnten Bedingungen jedem Schüler freistand, mufsten dagegen regelmäfsig von einem examen solemne bis zum andern repetiert werden. An der Repetition hatten sich alle Schüler zu beteiligen, die jemals diese Fächer gelernt hatten. War die Schülerzahl zu grofs, so richtete man Parallelklassen ein. Stellte es sich heraus, dafs einzelne Schüler das Gelernte gänzlich vergessen hatten, so wurden sie angehalten, es von neuem zu lernen. Zu diesem Zwecke wurden sie den sogenannten Präparandi zugewiesen. Zu gleicher Zeit mit den Generalrepe-

titionen wurden nämlich besondere Kurse abgehalten für solche Schüler, die noch gar keinen Unterricht in den zu repetierenden Fächern genossen hatten und doch während der Zeit der Generalrepetition beschäftigt werden mufsten. In diesen Kursen wurde ihnen (den praeparandi) dann ein allgemeiner Begriff (conceptus generalis) beigebracht von den Gegenständen, welche von den andern Schülern unterdessen repetiert wurden.

Erwähnt mag hier noch ein Punkt werden, den allerdings beide Gemeinschaften mit allen Schulen ihrer Zeit gemein haben. Er ist die Einübung des Formalen bei den Sprachen. Richtig und elegant schreiben in Prosa und Versen ist das Ziel, dem die Lektüre, der Grammatikunterricht und die zahlreichen schriftlichen Übungen dienen. Selbst bei dem Unterricht im Deutschen an den höheren Schulen verlor Francke dieses Ziel nicht aus dem Auge. In dem Kapitel der verbesserten Methode 'Von der deutschen Oratorie' legt er seine Ansichten darüber dar. Es ist die alte Rhetorenschule, auf die Bedürfnisse des Deutschen zugeschnitten.

Es ist selbstverständlich, dafs die Jesuiten sowohl als auch die Pietisten nur solche Lehrer unterrichten liefsen, die im Geiste der Gemeinschaft wirkten.

Ein jeder Jesuit mufs eine Zeit lang als Lehrer wirken. Nachdem er die Studia inferiora absolviert und von den Studia superiora Artistik und Sprachen studiert hat, ist er als Lehrer gewöhnlich vier Jahre in einer Klasse der niederen Schulen thätig. Er unterbricht dann das Lehramt, um vier Jahre lang sich dem Studium der Theologie zu widmen. In zwei weiteren Jahren bereitet er sich auf die Lehrthätigkeit für die höheren Schulen vor. Nachdem er sodann die Priesterweihe empfangen hat, legt er entweder die Gelübde als Coadjutor spiritualis mit dem Versprechen der speziellen eifrigen Hingabe an den Jugendunterricht, oder als Professe mit der Berechtigung, Unterricht in den höheren Schulen erteilen zu dürfen, ab. Von dieser Regel wird nur selten eine Ausnahme gemacht und zwar nur, wenn das Interesse des Ordens es verlangt. Rat. stud. a. 1832 reg. prov. 26. Dem Provinzial steht es zu jeder Zeit frei, die Lehrer abzurufen und sie anderwärts zu verwenden. Kein Lehrer weifs darum, wie lange er im Lehramte verwendet wird, nachdem er vier Jahre lang an den niederen Schulen gewirkt hat. Es herrschte deshalb ein beständiger Wechsel im Lehrerpersonal. Der Orden konnte ohne Gefährdung seines Zweckes diese Praxis einhalten. Denn alle Lehrer wirkten in demselben Geiste und nach derselben unabänderlichen Methode. Und da es bei den Schülern nur darauf ankam, dafs sie mechanisch den Unterrichtsstoff sich einprägten, so nahmen auch sie nach der Ansicht des Ordens an dieser Einrichtung keinen Schaden.

Das Lehrerpersonal an den Franckeschen Anstalten bestand anfangs mit wenigen Ausnahmen, wie z. B. des Schreiblehrers und des französischen Maître, aus Studenten der Universität, die bekehrt waren. 'So bringet es gewifs das Schulamt nicht weniger, sondern ebenso wohl mit sich, dafs die Präceptores für alle und jede Seelen, welche Gott ihnen in der Schule anvertraut hat, schwere Rechenschaft geben müssen, und mit ihrem Wissen und Willen nichts

versäumen dürfen, was zu der Untergebenen ewigen Wohlfahrt nötig und ersprieſslich ist... Ein Schulmann muſs ein rechter Eiferer sein für Gottes Ehre und eine gar zarte Liebe gegen die Jugend als die Lämmer von der Herde Christi in seinem Herzen haben, welche Liebe ihn stets dringe und treibe, daſs er in allen Stücken für das Beste der Jugend sorge, und alles, was er mit ihnen treibet, zu der Ehre Gottes und der Jugend Besten richte.' Katechismus-examen § 18. Auf eine längere Thätigkeit dieser Lehrer konnte Francke nicht rechnen, 'deren man sich nach Gottes Willen eine Zeit lang versichern kann'. Ordnung und Lehrart des Pädag. Sekt. II Absch. 5. Also auch hier herrschte ein beständiger Wechsel. Während aber die Jesuiten gar nichts thun wollten, diesem Übelstande abzuhelfen, empfand Francke das Nachteilige dieser Einrichtung. An der Abstellung des Übels hinderte ihn jedoch der Mangel an geeigneten Lehrkräften und die Notwendigkeit der gröſsten Sparsamkeit. Beides lag bei den Jesuiten nicht vor.

Die Not und nicht das Prinzip wie bei den Jesuiten war auch der Grund der mangelhaften Vorbildung des Lehrerpersonals bei Francke.

Die Jesuiten treten das Lehramt ohne jede praktische, ja fast ohne jede wissenschaftliche Vorbildung an. Es wurde nicht einmal gefragt, ob der Lehrende überhaupt Talent und Lust zum Unterrichten habe. Das Lehren war einfach eine Pflicht des heiligen Gehorsams, der sich jeder Jesuit zu unterwerfen hatte. Obwohl der Orden reichlich Gelegenheit und Mittel gehabt hätte, hat er für die Ausbildung seiner Lehrer herzlich wenig gethan. Bei dem Antritt des Lehramtes an den niederen Schulen hatte der Jesuit in den Gymnasialfächern eigentlich nur die Kenntnisse, die er sich als Gymnasialschüler erworben hatte. Sie reichten eben noch aus, um mit einer der untersten Klassen im Unterrichten beginnen zu können. Und da er in der Regel dieselbe Klasse vier Jahre lang behielt, so muſste er mit den vorrückenden Schülern den zu lehrenden Stoff erst selbst wieder gründlich lernen (Rat. stud. reg. prov. 29), wenn er es nicht vorzog, die Hefte seines Vorgängers oder einen Autor einfach abzuschreiben und vorzutragen. Mon. Germ. Paed. Bd. XVI S. 366. 'Wo nun noch dazu überfüllte Klassen kamen, wie sie bei groſser Frequenz nicht selten waren, muſste der Unterricht in Schlendrian und dürftige Routine verfallen. Ein junger Lehrer, der ohne Übung in Unterricht und Disziplin vor eine Klasse von 100 Schülern und darüber sich gestellt sah, konnte sich wohl kaum anders als durch mechanisches Vorsagen und Abhören helfen.' Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts Bd. I S. 424. Noch mehr lieſs die praktische Vorbildung zu wünschen übrig. Wohl wurden zuweilen Anläufe zur Lehrerbildung gemacht, wie im decr. 9 der zweiten Generalkongreg. a. 1565, das die Gründung eines philologischen Seminars anregt, und in Rat. stud. reg. prov. 30, nach der die Lehrer in Privatakademien vorgebildet werden sollen. Über den Anlauf kam man aber nicht hinaus. Die Lehrer wurden nach Rat. stud. reg. rect. 9 viel einfacher für das Amt vorbereitet. Der Rektor des Kollegs, aus welchem die Lehrer der Grammatik und Humanität genommen wurden, bestellte einen Schulmann, bei dem die künftigen Lehrer gegen das Ende ihrer Studien

wöchentlich dreimal durch Vorlesen, Diktieren, Schreiben, Korrigieren und andere Arbeiten sich auf ihren Beruf vorbereiteten. Ähnliche Vorschriften giebt auch Rat. stud. reg. prov. 22. Dem Mangel einer allseitigen, gründlichen Vorbildung halfen auch die sogenannten Repetitionskurse, welche im 17. Jahrhundert errichtet wurden, nicht ab. Denn das Hauptziel dabei war, daſs die Lehrer selbst es 'zu einem reinen Latein und zur wahren Eloquenz' brachten.

Bei der Auswahl der Lehrer hat Francke alles gethan, was unter den gegebenen Umständen möglich war. Die Studenten wurden auf ihre Brauchbarkeit zum Lehrfache beobachtet. Sobald man einen Würdigen entdeckte, machte man ihn mit dem Vorhaben, ihn als Lehrer zu bestellen, bekannt. Ging er darauf ein, so wurde ihm das Unterrichtsfach freigestellt. Bevor er jedoch mit dem Unterrichten begann, muſste er eine Zeit lang an den Konferenzen der Informatoren teilgenommen haben. Bisweilen muſste er auch, bevor er zum Unterricht an den höheren Schulen zugelassen wurde, zur Probe im Waisenhause einige Stunden unterrichten. Die Bedingung der Anstellung war aber stets, daſs sie 'in denen Studiis fürnehmlich, worinnen sie informieren sollen, genugsam gegründet' und 'eine Gabe, deutlich und gründlich zu lehren, sich hervorthut' und 'man sich ihrer nach Gottes Willen eine Zeit lang versichern kann'. Ordnung und Lehrart des Pädag. Sekt. II 5. Das Lehren muſsten aber auch sie hauptsächlich erst beim Unterrichten lernen. Zu ihrer Ausbildung war ihnen zur Pflicht gemacht, wöchentlich wenigstens eine Stunde in anderen Klassen zu hospitieren, um das Lehrverfahren anderer Lehrer kennen zu lernen. Auſserdem fanden täglich Konferenzen und monatlich Unterredungen statt, bei denen die Lehrer ihre gegenseitigen Erfahrungen austauschten und von ihren gemeinschaftlichen Studien sprachen. In diesen Einrichtungen sah Francke aber nur einen Notbehelf. Schon im Jahre 1707 errichtete er eine Lehrerbildungsanstalt unter dem Namen 'Seminarium selectum Praeceptorum'. Wer in dieses Seminar aufgenommen werden wollte, muſste in der Theologie, in den Studiis humanioribus und vor allen Dingen in der wahren Gottseligkeit einen guten Grund gelegt und dabei natürliche Gaben, Geschicklichkeit und Lust zum Schulwesen haben. Die Seminaristen waren verpflichtet, nach zweijährigem Aufenthalt im Seminar drei Jahre lang an den Franckeschen Anstalten zu unterrichten. Das Seminar sollte nur Lehrer für die lateinische Schule und das Pädagogium heranbilden. Auch damit gab sich Francke noch nicht zufrieden. Er wollte eine Bildungsanstalt für Religionslehrer und für solche, die sich ganz dem höheren Lehramte widmen wollten, ins Leben rufen. Diese Anstalt, die allerdings Projekt blieb, sollte Internat sein und den Namen 'Seminarium elegantioris litteraturae' führen.

Man sieht, daſs er ganz andere Anforderungen an den Lehrerberuf stellte als die Jesuiten. Bei ihnen scheint es fast, als ob die Schwächstbegabten gut genug waren zum Lehramt. Nach Rat. stud. reg. prov. 19, 4 sollen nämlich diejenigen, die sich im Verlaufe des Studiums unfähig für Philosophie und Theologie zeigen, für die Kasuistik oder das niedere Lehramt bestimmt werden. Und nach Reg. prov. 25 sollen einige, die wegen ihres Alters oder Talentes nur

geringere Fortschritte in den höheren Studien versprechen, unter der Bedingung in den Orden aufgenommen werden, dafs sie ihr ganzes Leben dem göttlichen Dienst in dem Gymnasiallehramt sich weihen wollen.

Mit den Anforderungen an die Lehrerbildung hing die Achtung, in der die Lehrer in beiden Gemeinschaften standen, zusammen.

Von den Lehrern der Jesuiten standen eigentlich nur die Universitätsprofessoren, die den Grad eines Professen mit vier Gelübden erlangt hatten, in Ansehen. Und auch unter ihnen gab es solche, die nicht als Volljesuiten betrachtet wurden, weil sie nur ausnahmsweise wegen ihrer philologischen Kenntnisse zu Professen befördert worden waren. Die Träger des Lehramts an den niederen Schulen erfreuten sich dagegen allgemein geringer Achtung; denn sie waren ja erst auf dem Wege, Jesuiten zu werden. Ihr Amt galt nur als Durchgangsstufe zu etwas Höherem. Ein jeder war froh, wenn er das niedere Lehramt hinter sich hatte. Wer sein ganzes Leben lang als Lehrer verwendet wurde, trug den Makel der Unfähigkeit zu etwas Besserem an sich. In der Rat. stud. findet sich auch nirgends eine Hervorhebung des Lehrerberufes, wenn man nicht die Stelle Reg. prov. 32 dafür ansehen will, wo verboten wird, die Lehrer zu Nebengeschäften und Hausdiensten zu verwenden. Für die Geringschätzung des Lehrerstandes sprechen noch die vielen Ausnahmen und Zugeständnisse, die man machen mufste, um Lehrer zu gewinnen. Wäre das Lehramt geachtet gewesen, so hätte es dieser Lockmittel nicht bedurft.

Die Lehrthätigkeit der Studenten an den Franckeschen Anstalten war zwar auch nur eine Durchgangsstufe zu einem anderen Beruf. Die meisten blieben nicht beim Lehrfach. Mit der Geringschätzung des Lehrerstandes bei den Jesuiten hatte jedoch die Stellung der Lehrer Franckes nichts gemein. Er schätzte die Lehrthätigkeit vielmehr so hoch, dafs er wünschte, ein jeder Pfarrer möchte zuerst eine Zeit lang Lehrer gewesen sein. Ja, er hatte vor dem Lehrerstande eine solche Hochachtung, dafs er den Lehrer auf eine Linie stellte mit den Seelsorgern.

Eine auffallende äufsere Ähnlichkeit mag hier noch erwähnt werden, die wohl mit dem hierarchischen Geiste und dem Anspruch auf unbedingte Herrschergewalt sowohl des Ignatius als auch Franckes zusammenhängt. Bei den Lehrern beider Gemeinschaften bestand eine feste militärische Rangordnung.

Bei den Jesuiten führte der General die Oberaufsicht über alle Lehrer und Schulen. Const. IV 10, 2. Unter ihm steht der Provinzial, welcher die Lehrer und Schulen einer Provinz zu beaufsichtigen und jährlich zu visitieren hat. Ihm untergeben sind die Rektoren der Kollegien, die vom General gewöhnlich auf drei Jahre ernannt werden und die regelmäfsig dem Provinzial Bericht über den Stand der Schulen einzuschicken haben. Rat. stud. reg. rect. 3. Den Rektoren zur Seite stehen die Studienpräfekten, deren es gewöhnlich zwei giebt. Der eine führt die Aufsicht über Lehrer und Lehrverfahren an den niederen Schulen und wird Praefectus stud. inf. genannt. Der andere hat dieselbe Pflicht an den höheren Anstalten und führt den Namen Praefectus stud. sup. Im Notfall kann noch ein dritter Studienpräfekt bestellt werden, dem

die Aufsicht über die Räume vor der Schule obliegt. Reg. prov. 2 und 3. Unter den Studienpräfekten stehen die Lehrer, die ihnen in allem zu gehorchen haben, was zu den Studien und zur Schuldisziplin gehört. Rat. stud. reg. comm. prof. class. inf. 11.

An diese Einrichtung erinnern die Hallischen Anstalten. Die Oberaufsicht und Oberleitung lag in den Händen Franckes. Obwohl er sich selbst nicht beim Unterrichte beteiligte, war er doch durch die Instruktionen und Schulordnungen, die alle, wenn nicht von ihm selbst, so doch unter seiner Beihilfe und mit seiner Genehmigung ausgearbeitet wurden, die Seele von dem ganzen Werke. Durch die Konferenzen, die er anfangs täglich, später wöchentlich mit den Inspektoren abhielt, blieb er stets in engster Fühlung mit allem, was in den Schulen seiner Anstalt vorging. Ohne seinen Willen durfte nichts geändert werden. Unter ihm stehen die Inspektoren, die er selbst ernennt und deren Aufgabe sich auf die Aufsicht der Lehrer beschränkt. 'Instruktion des Inspectoris Scholarum' in der Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen, und Sekt. II 6 der Ordnung und Lehrart des Pädag. Die Inspektoren wählen sich nach der letztgenannten Stelle je einen Vize-Inspektor. Den Inspektoren untergeben sind die Lehrer an den einzelnen Schulen.

INDIVIDUALGEIST UND GESAMTGEIST

Von August Messer

Ich will hier die Frage erörtern: Inwiefern kann man neben dem individuellen Geiste von einem Gesamtgeist reden, und welche Bedeutung hat dieser Begriff für Erziehung und Unterricht?

Bei der Behandlung dieser Frage sehe ich ab von den angrenzenden metaphysischen Problemen, wie sie in der Geschichte der Philosophie mehrfach hervorgetreten sind. Ich verbleibe also auf dem für alle gangbaren Boden der Erfahrung; ich will nur von einem Gesichtspunkte aus Umschau halten nach den Thatsachen, die Zeugnis ablegen für ein geistiges Gemeinschaftsleben, das über die Individuen übergreift.

Da die Menschen als körperliche Wesen selbständig nebeneinander stehen, ein jeder ein Ding für sich, so neigt man leicht dazu, in zu hohem Grade sie auch geistig als selbständig und voneinander unabhängig aufzufassen. Aber der stete und rege Verkehr, die innigen Beziehungen, wodurch die Menschen miteinander verbunden sind, dürfen nicht als etwas angesehen werden, was den Menschen gewissermafsen nur äufserlich berührte, was gleichgültig bliebe für die Beschaffenheit der Individuen selbst. Dafs die Menschen einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Kulturkreises, bei allen individuellen Unterschieden, im grofsen und ganzen so viel Übereinstimmung zeigen, ergiebt sich nicht nur daraus, dafs sie in übereinstimmenden äufseren Verhältnissen leben, sondern vor allem aus dieser geistigen Wechselwirkung. Nicht nur Vorstellungen und Gedanken, sondern auch Gefühle und damit Willensregungen werden unausgesetzt von dem einen auf den anderen übertragen — freilich nicht so, dafs dabei die Empfangenden nur rezeptiv, nur passiv sich verhalten. Alles geistige Leben ist als solches Selbstthätigkeit, und was es von aufsen aufnimmt, ist nur Anregung zu eigenem Schaffen, einem Schaffen, das freilich in seiner Selbständigkeit und Originalität zahllose Abstufungen zeigt.

Diese geistige Wechselwirkung aber ist es, wodurch überhaupt erst Unterricht und Erziehung ermöglicht wird.

Da aber Geistiges, d. h. alles was in unserem Bewufstsein vorgeht, nicht von anderen unmittelbar wahrgenommen werden kann, so kann der Individualgeist mit anderen individuellen Geistern nicht in unmittelbare Beziehung treten: er mufs sich, um mit den anderen zu verkehren, gewissermafsen verkörpern. Dies geschieht aber, aufser durch mimische Ausdrucksbewegungen, vor allem durch die Sprache. — Wohl klagt der Dichter: 'Warum kann der

lebendige Geist dem Geist nicht erscheinen? Spricht die Seele, so spricht, ach, schon die Seele nicht mehr!' und Nietzsche erklärt: 'Was sind Worte und Töne anders, denn Regenbogen und Scheinbrücken zwischen ewig Geschiedenen?' Gleichwohl ermöglicht die Sprache den geistigen Verkehr in einer so vollkommenen Weise, dafs sie uns bei erneuter Überlegung immer wieder Bewunderung abnötigt.

Der einzelne nun kommt als sprachloses Wesen auf die Welt; er hat nur die Fähigkeit, Bewufstseinszustände durch Laute kund zu geben, Laute, die aber durchaus individueller, subjektiver Natur sind. Dafs dieselben zu intersubjektiven Verständigungsmitteln werden, ist nur durch die beständige Einwirkung anderer bewufster und sprechender Individuen möglich.[1]) Die Sprache ist also kein Produkt des Individuums, sondern ein soziales Produkt, ein Erzeugnis des Gesamtgeistes. Freilich verhält sich dabei der einzelne nicht nur empfangend, eine gewisse Spontaneität des einzelnen in der Aneignung und Verwendung der Sprache, ein gewisses sprachschöpferisches Vermögen bleibt erhalten. Die Sprache erscheint als ein Werdendes; an ihr bethätigen sich die Individuen nicht nur aufnehmend, sondern auch umbildend. Zwar erscheint der einzelne eng an den Sprachgebrauch gebunden, aber alle Veränderungen desselben kommen doch im Munde und im Denken von Individuen zu stande. Meist ist diese Umbildung eine ganz allmähliche, sie ergiebt sich aus der Summierung und gewohnheitsmäfsigen Festlegung kleiner Verschiebungen, aber gelegentlich bringen auch Individuen von hervorragender sprachbildender Kraft Neubildungen zu allgemeiner Geltung.

Zwar ist die Sprache nur ein Ausdruck und Hilfsmittel des Denkens, nicht das Denken selbst, im Kinde eilt zunächst die Entwickelung des Vorstellens und Urteilens der des Sprechens voraus, aber 'mit seinem Denken ohne Sprechen würde jedes Individuum auf dem Punkte stehen bleiben, wo die Menschheit vor Jahrtausenden begonnen hat. Dies zeigen die Erfahrungen an den Taubstummen zur Genüge. Darum gilt von dem normalen Menschen: Was wir vorstellen, ist nur dann unser sicherer und fester Besitz, wenn wir das bezeichnende Wort dazu haben. Wir empfinden das Fehlen des Wortes zu einer Vorstellung immer als einen Mangel und als ein Hindernis, das uns erschwert, sie in ihrer Eigentümlichkeit und Geschiedenheit von anderen festzuhalten, sicher zu reproduzieren und vor Verwechselung zu bewahren.'

Bei dieser innigen Beziehung zwischen Sprache und Denken findet aber eine Beeinflussung des individuellen Denkens schon in seinen elementarsten Gestaltungen durch die Sprache und damit durch den Gesamtgeist statt. Der Gang der Reproduktion und Assoziation wird beim Kinde schon ganz früh durch die Sprache, die es hört, in bestimmte Richtungen gelenkt. Die Sprache giebt Anleitung, die ungeschiedene Masse unseres Vorstellungsinhalts zu gliedern, einzelne Wahrnehmungskomplexe zu einer vorstellungsmäfsigen und sprachlichen Einheit zu verschmelzen, wie dies in der Bildung der Gattungsbegriffe statt-

[1]) Vgl. hierfür und für die folgenden Bemerkungen über die Sprache Friedrich Jodl, Lehrbuch der Psychologie. 1896 S. 591 ff.

findet. Zugleich lehrt uns die Sprache zusammengesetzte Wahrnehmungen inhaltlich zu zerlegen, indem z. B. der Gegensatz des Dinges und seiner Eigenschaften, Thätigkeiten und Zustände in den sprachlichen Formen der Substantiva, Adjektiva und Verba ausgesondert wird. Die Sprache giebt also dem Menschen (in ihrem Wortschatz) einerseits eine in ihr vorgebildete Vielheit von (lautlichen) Zeichen, welche ihn anleiten, seine Erfahrungen und Vorstellungen zu gliedern in der dieser Vielheit entsprechenden Weise; anderseits bietet die Sprache die Möglichkeit, eine Vielheit von Vorstellungen unter ein einziges Sprachzeichen zusammenzufassen und dadurch Erfahrungen zu verdichten und zu konzentrieren. 'Aus dem Chaos der möglichen Kombinationen und Beziehungen, welche sich aus der ungeheueren Mannigfaltigkeit unserer Wahrnehmungswelt ergeben, sind durch die Sprache, in welcher sich Denken und Erfahrung der vorausgehenden Generationen verkörpern, bestimmte Gruppen und Beziehungen bevorzugt und dadurch der Assoziation feste Richtungslinien gegeben. Das Begriffssystem jeder Sprache, an welcher ein individuelles Denken heranwächst, drängt eine Menge Kombinationen auf, die nicht entstehen würden; zerstört andere, die sich sonst bilden könnten.'

Die Sprache nun entwickelt sich mit dem gesamten Geistesleben eines Volkes; es ist unmöglich, den reichen geistigen Besitz einer Kulturnation in der stammelnden Sprache eines Naturvolkes auszudrücken. Der einzelne wächst also mit dem Erlernen seiner Muttersprache nicht nur in die gerade geltende Sprachform, sondern auch bis zu einem gewissen Grade in die zu der betreffenden Zeit bestehende Denk- und Anschauungsweise, ja in die gesamte Kulturlage seines Volkes hinein.

Ferner ist die Art und Weise, wie die verschiedenen Sprachen die Gliederung des Erfahrungsinhaltes vornehmen und die Arten des Vorstellbaren ausdrücken, höchst verschieden; jede Sprache spiegelt das Verhältnis des Bewufstseins zur Realität in ihrer Weise und bietet es in dieser konkreten Form dem Individuum als Mittel der Orientierung in der Welt. Durch das Erlernen fremder Sprachen werden wir auf das intimste in die Denkweise anderer Nationen eingeführt; zugleich wird sich das Denken dabei seiner innigen Beziehung zum Sprechen erst recht klar bewufst; es sieht, wie sich derselbe Gedanke in verschiedenen Sprachen ausdrücken läfst und in derselben Sprache in verschiedener Weise: der Gedanke wird als das Wesentliche von den Worten unterschieden. Zugleich ergiebt sich die Erkenntnis, wie die Struktur der verschiedenen Sprachen die Gedankenbildung selbst in verschiedener Weise beeinflufst: dadurch aber wird der Gedanke mehr und mehr befreit von der Herrschaft der Sprache.

Eine solche Entwickelung des Denkens selbst aber ist nötig, damit der einzelne teilnehmen kann an der höchsten Form theoretischer Gesamtbethätigung, an der Wissenschaft. Das Denken des einzelnen in seiner natürlichen Abhängigkeit von dem, was sich zufällig den Sinnen bietet, beeinflufst von Trieben und Bedürfnissen, geleitet von zufälligen Assoziationen und den Kombinationen der Phantasie, mufs erst durch lange und tiefgreifende Einwirkung des Gesamt-

geistes zu jenem streng geregelten, objektiven Verfahren herangebildet werden, welches die Mitarbeit an der Wissenschaft erheischt. Es erscheint dies um so selbstverständlicher, als der Gesamtgeist selbst erst ganz allmählich zu jenem Verfahren gelangt ist, welches die heutige Wissenschaft anwendet und fortgesetzt zu vervollkommnen trachtet. So faſste z. B. der Mensch die ihn umgebende Natur ursprünglich durchaus nach Analogie seines eigenen Wesens auf. Weil hier Bewegungen und Handlungen auf Vorstellungen des Zwecks und auf Willensbethätigungen erfolgen, so sieht er auch in allen Naturvorgängen Handlungen menschenähnlicher und zugleich übermenschlicher Wesen. Und wie wenig theoretisch ist seine Betrachtungsweise, wie durchsetzt von Furcht und Hoffnung! Ganz allmählich ist diese mythisierende Auffassung der Auſsenwelt zurückgedrängt worden, aber Anthropomorphismen in der Naturerfassung wirken auch in uns noch nach, wenn auch überaus verfeinert und schwerer erkennbar, und so ist es noch heute ein Gegenstand ernster Arbeit, zunächst nur eine von subjektiver Verfälschung freie Beschreibung des Thatbestandes der Erfahrung zu liefern.

So zeigt sich schon eine tiefgehende Entwickelung in der einfachen Auffassung und Konstatierung des in der Wirklichkeit Gegebenen, des Materials, an dem nun erst die Wissenschaft bestrebt ist, zu analysieren, Zusammenhänge festzustellen, zu erklären. Noch viel augenfälliger ist die Entwickelung in den Methoden der Wissenschaft, in ihrem Arbeitsgerät und vor allem in dem Schatze von Betrachtungen und Erkenntnissen, den sie im Laufe der Jahrhunderte angesammelt hat.

Es ist vor allem die Aufgabe der Schule, zumal der höheren, den einzelnen einzuführen in diese theoretische Gesamtbethätigung der Menschen, wie sie in der Wissenschaft vorliegt; ihn zu befähigen, zunächst rezeptiv, weiterhin aber auch produktiv an dem wissenschaftlichen Leben teilzunehmen. Freilich ist es durch die Verschiedenheit der Begabung und der Lebensumstände bedingt, daſs es nur verhältnismäſsig wenigen gelingt, auch nur auf einem beschränkten Wissensgebiet wirklich zu einer nennenswerten Förderung der Wissenschaft zu gelangen; gleichwohl fehlt der so umfangreichen Litteratur, der diese Bedeutung nicht zukommt, im groſsen und ganzen nicht aller Wert: ihre Verfasser sind doch — wenn auch in verschiedenem Maſse und mit verschiedenem Erfolge — bemüht, wissenschaftlich zu arbeiten, sie werden dadurch selbst innerlich gefördert, sie tragen ferner vielfach schätzbares Material zusammen für Gröſsere, und sie erleichtern endlich weiteren Kreisen die rezeptive Teilnahme an der Wissenschaft.

Aber gerade in der unendlich reichen Gliederung der wissenschaftlichen Bethätigung, in dem Zusammenwirken so vieler an der Lösung wissenschaftlicher Probleme bietet sich das Bild eines über die einzelnen übergreifenden geistigen Gesamtlebens. Und zwar führt die Wissenschaft den einzelnen über sein Volk hinaus in ein Gesamtleben der Kulturmenschheit.

Als Gegenstand der Wissenschaft nun erscheint der allen gemeinsame

Gesamtbestand des Wirklichen, dessen Erfassung die nie zu vollendende Aufgabe des Gesamtgeistes ist.

Jener Inbegriff der Wirklichkeit aber, jene 'objektive Welt' ist als Ganzes nicht Gegenstand wirklicher Wahrnehmung des einzelnen, sondern ein Inbegriff sozusagen von möglichen Wahrnehmungen; von möglichen Wahrnehmungen nicht jedes Beliebigen, sondern eines Normalindividuums, das mit sich identisch und von allen im Denkverkehr Stehenden gleich sehr vorstellbar ist. Diese objektive Welt aber wird hineinkonstruiert in den absoluten Raum und die absolute Zeit für ein von aller Gefühlsbeimischung entäufsertes 'Bewufstsein überhaupt'.[1])

Auch die Begriffe des absoluten Raumes und der absoluten Zeit werden nicht von den einzelnen als solchen gebildet. Die subjektive Raum- und Zeitvorstellung, deren allmähliche Entwickelung bei dem Individuum die Psychologie nachweist, sie wird erst im wissenschaftlichen Denken umgebildet zu dem Raum- und Zeitbegriff. Der absolute Raum und die absolute Zeit werden nunmehr gefafst als die unendlichen, vollkommen kontinuierlichen und gleichmäfsigen Formen des Nebeneinander und Nacheinander alles Existierenden. In dieser Fassung aber ist der Raum- und Zeitbegriff keine von dem einzelnen zu beobachtende Realität, sondern ein im Denkverkehr der Wissenschaft erzeugtes logisch-mathematisches Idealgebilde, also ein Produkt des Gesamtgeistes.

So zeigt also die geistige Bethätigung der Menschen nach ihrer theoretischen Seite ein inniges Ineinsleben der Menschheit, durch das der einzelne erst zum denkenden Menschen wird, und dessen Wirkungen und Leistungen weit über die des einzelnen hinausgreifen. Es bietet sich also in Wahrheit hier ein Thatbestand dar, der ungezwungen auf den Begriff des Gesamtgeistes hinführt.

Aber nicht nur in der theoretischen Geistesbethätigung, im Streben nach Wahrheit, zeigt sich dies, auch auf dem Gebiete des Schönen und Guten tritt uns die nämliche Erscheinung entgegen. Nur mit einem Worte sei darauf hingewiesen, wie der einzelne in dem, was er für schön hält, und in dem, was er als schön darzustellen sucht, das Kind seiner Zeit ist, d. h. in Abhängigkeit steht von einem übergreifenden geistigen Gesamtleben. Wichtiger für die Pädagogik ist, dafs dasselbe auch gilt, wenn wir den Menschen nach seiner praktischen Seite als wollendes und handelndes Wesen ins Auge fassen.

Zwar ist hier vieles in dem Individuum von der Geburt an gegeben, was gewissermafsen als ererbter Besitz der Gattung angesehen werden mufs. 'Der Mensch betritt die Welt mit einem angeborenen Besitz von entwickelungsgeschichtlich präformierten unwillkürlichen Bewegungen, mit welchen er auf die ihn treffenden Reize antwortet und in denen seine Bedürfnisse und Triebe zum Ausdruck kommen.' Alle diese Triebe: 'Atmungstrieb, Ernährungstrieb,

---

[1]) Vgl. Ernst Laas, Idealismus und Positivismus. III. (Berlin 1882) S. 454.

Bewegungs- (Spiel-) trieb, Geschlechtstrieb, Mitteilungstrieb, Wahrnehmungstrieb ... stehen in natürlichem Zweckzusammenhang mit der Erhaltung und Entwickelung des psychophysischen Organismus, welche ohne sie unmöglich wäre.'[1]) Aber der gewaltige Unterschied, der zwischen den unwillkürlichen, triebartigen Bewegungen des Kindes und der zielbewufsten Bethätigung des Erwachsenen im Dienste ethischer Ideale liegt, ist zum guten Teil begründet in der Einwirkung des Gesamtgeistes auf den einzelnen.

Von frühester Kindheit an findet sich der Wille des einzelnen gehemmt oder gefördert durch das Wollen anderer. Wie nun aus dem übereinstimmenden Denken, Fühlen und Wollen ursprünglich gleichartiger und unter gleichartigen Naturbedingungen lebender Wesen sich in übereinstimmender Weise Sprache und religiöse Anschauungen entwickelt haben, so haben sich dadurch auch übereinstimmende Lebensgewohnheiten und Normen für das Handeln gebildet.[2]) Der einzelne gehört aber nicht nur einer geistigen Gemeinschaft an, sondern verschiedenartigen konkreten Ausgestaltungen derselben, wie sie sich in den Völkern, Staaten, Kirchen, Kulturgesellschaften verschiedener Art, in Stämmen und Familien darstellen. Alle diese geistigen Verbindungen aber, die mannigfach ineinander übergreifen und die mit steigender Kultur immer reicher sich gestalten, wirken auf das Wollen und Handeln des einzelnen beschränkend und bestimmend; besonders deutlich tritt im Staate dem Individualwillen ein Gesamtwille gegenüber.[3])

Dieser Thatbestand ist gerade für die Erziehung von der höchsten Bedeutung. Die Eltern und die Lehrer sind diejenigen Persönlichkeiten, die für die heranwachsende Generation in erster Linie als Träger und Vertreter eines Gesamtwollens in Betracht kommen. Schon die Mutter sagt dem Kinde: 'Das darf man nicht thun'; sie giebt unbewufst ihrem Befehle einen allgemeinen Charakter; sie fühlt instinktiv, dafs sie bei der Erziehung des Kindes nicht nach persönlichem Belieben befiehlt, sondern dafs sie einem Gesetz bei dem Kinde Geltung verschafft, dem sie sich selbst unterworfen fühlt. Noch deutlicher tritt in den Einrichtungen und Lebensgewohnheiten der Schule und in der nach einheitlichem Plane organisierten Thätigkeit der Lehrer dem einzelnen mit zwingender Gewalt ein Gesamtwollen entgegen.

Es ist zweifellos eine ernste Pflicht des Lehrers, wie jedes Vorgesetzten, zu scheiden zwischen persönlichen Wünschen und Ansprüchen und dem, was er als Träger eines Gesamtwillens zu fordern berechtigt und verpflichtet ist. Gar mancher erliegt der Gefahr, durch persönliche Launenhaftigkeit oder Herrschsucht beeinflufst zu werden in seinem Verhalten als Vertreter des Willens einer Gesamtheit. Zweifellos entwickelt sich aber auch bei den Schülern allmählich ein Gefühl dafür, was der Lehrer kraft seines Amtes, also kraft des Gesamtwillens, den er vertritt, und was er als Person von ihnen fordert. Wertvoll aber für die sittliche Entwickelung der Schüler wird es sein, wenn das

---

[1]) Friedrich Jodl, a. a. O. S. 422 und 425.

[2]) Vgl. Wilhelm Wundt, Ethik. (Stuttgart 1886) S. 386 f.

[3]) Vgl. Wilhelm Wundt, Grundrifs der Psychologie. (Leipzig 1896) S. 349.

instinktive Gefühl für den hier vorliegenden Thatbestand allmählich zu klarer Einsicht umgestaltet wird. Besonders bei denen, die einst in dem Kulturleben ihrer Nation zu den führenden Klassen gehören sollen, die zu einem guten Teil als Beamte später in ihrem Wirkungskreise einen Gesamtwillen vertreten sollen, erscheint es angemessen, wenigstens den Versuch zu machen, sie zur bewufsten Erfassung dieser Verhältnisse zu führen.

Aller historische Unterricht bietet reiche Gelegenheit, an deutlichen Beispielen den Schüler allmählich die Erkenntnis gewinnen zu lassen, wie der einzelne in seinem Wollen und Handeln durchaus bedingt ist durch die jeweils historisch gegebenen Formen und Einrichtungen des religiösen, sittlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Lebens. Der reifere Schüler wird leicht erkennen können, wie die Schule selbst, die in so weitem Umfange auf sein eigenes Leben bestimmend einwirkt, die fast seiner ganzen Thätigkeit Ziel und Mafs giebt, eine solche Gestaltung ist, und wie auch Lehrer und Direktor im Dienst eines höheren Willens stehen.

Nun ist aber der einzelne — und zwar um so eher, eine je kräftigere Individualität er von Natur besitzt — leicht geneigt, all dem, was bestimmend und mithin auch vielfach hemmend und beengend an ihn herantritt, energischen Widerstand entgegenzusetzen. Das nächste Ziel ethischer Belehrung wäre demnach, ihn allmählich zu der Einsicht zu führen, dafs ein solcher Widerstand des Individualwillens gegen den Gesamtwillen auf die Dauer ganz nutzlos ist. Wie eine gewaltige Maschine, die doch selbst Menschenwerk ist, den einzelnen, der in ihr Räderwerk gerät, widerstandslos zermalmt, so erfassen die staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen übermächtig den einzelnen, und erbarmungslos bringt der Gesamtwille die einzelnen seinen Zwecken zum Opfer. Jeder Krieg bietet ein schlagendes Beispiel dafür. Doch diese den individuellen Trotz niederschmetternde Einsicht soll nicht die letzte und höchste bleiben. Der einzelne soll über die widerwillige und äufserliche Unterordnung unter den Gesamtwillen hinausgeführt und dazu gebracht werden, seinen Geboten freiwillig sich zu unterwerfen, sie in seinen eigenen Willen aufzunehmen, kurz, aus dem Zustand sittlicher Heteronomie zur sittlichen Autonomie zu gelangen. Dieser Übergang aber wird ihm erleichtert werden durch die Einsicht, dafs der Mensch nicht nur in seiner physischen Existenz von seinen Mitmenschen abhängig ist, sondern dafs er auch erst durch sein Leben in und mit den verschiedenen Gestaltungen geistiger Gemeinschaft ein Mensch wird, dafs er allen geistigen Besitz diesen verdankt, dafs er also im tiefsten Grunde und in weitestem Sinne ein soziales Wesen ist. Somit erscheint es aber als eine Forderung seiner physischen wie seiner geistigen Natur, und demnach als sittlich geboten, diesen Gemeinschaften sich einzuordnen und darum ihrem Willen sich zu unterwerfen. Zunehmende Lebenserfahrung und philosophische Vertiefung wird schliefslich zu der Erkenntnis führen, dafs erst die Mitarbeit an den Zielen des Gesamtwillens, die Förderung objektiver Güter, dem Leben des einzelnen einen wertvollen Inhalt giebt. Nach der niederdrückenden Einsicht in [illegible]igkeit aller rastlosen Bethätigung

im Dienste persönlicher Bestrebungen kann so der einzelne Halt und Trost finden in der Hingabe an die Zwecke des Gesamtwillens.

Auf allen Gebieten geistigen Lebens haben sich uns also Thatsachen gezeigt, die darauf hinweisen, dafs alles individuelle geistige Sein nur innerhalb geistiger Gemeinschaften sich entwickelt und dafs selbstbewufste, geistige Persönlichkeiten nur mit und in der Gemeinschaft möglich sind. Anderseits darf man behaupten, dafs alle die Schöpfungen, in denen sich die geistige Entwickelung der Menschheit darstellt: Sprache, Wissenschaft, Kunst, Religion, Sitte, Recht als Erfindungen einzelner nicht zu denken sind; dafs sie zwar die Thätigkeit einzelner fordern, aber ebenso sehr geistige Gemeinschaft.[1]) Auch für das geistige Leben gilt das Wort Fr. A. Langes: 'Alles Leben ist nur im Zusammenhang mit naturgemäfser Umgebung möglich und die Idee eines selbständigen Lebens ist bei dem ganzen Eichbaum so gut eine Abstraktion wie bei dem kleinsten Fragment eines losgerissenen Blättchens.'[2])

Nicht minder treffend bemerkt Aloys Riehl: 'Wer den Menschen vom Menschen geistig ebenso trennt, wie sich beide körperlich gegenüberstehen, und das geistige Sein und Wirken an den Körper des einzelnen, oder gar an einen Punkt dieses Körpers geknüpft denkt, verschliefst sich den Blick für die Realität des allgemeinen, überindividuellen Geistes, dessen Träger nicht die Individuen, sondern die Verbände der Individuen sind. Er sieht die Menschheit vor den Menschen nicht.'[3])

Nun wird man allerdings bedenklich fragen, ob es denn wirklich einen Gesamtgeist gebe, der aufser und neben dem Einzelgeist bestehe und der als mystisches Wesen gewissermafsen in der Luft schwebe; mit anderen Worten, ob wir dem Gesamtgeist in gleichem Sinne Existenz zuschreiben können, wie dem individuellen. Man wird sich doch kaum der Auffassung entziehen können, dafs nur die Individuen im eigentlichen Sinne existieren, dafs nur ihnen ein für sich bestehendes, substantielles Sein zukomme, während all das, was wir dem Gesamtgeist zugeschrieben haben, nur an den substantiell bestehenden Individuen als Erscheinung, Äufserungsweise ihres geistigen Lebens, also nur accidentiell existiere.

Mit diesen Erwägungen aber stehen wir schon mitten in einer metaphysischen Streitfrage drinnen, die dadurch noch verwickelter ist, dafs auch das substantielle Sein des Individualgeistes in Frage gezogen wird. Schon Hume hat bei seiner Kritik des Substanzbegriffes die Ansicht vertreten, die Seele sei nichts als die Summe aller inneren Vorstellungen, die in unaufhörlichem, gesetzmäfsigem Flusse dahinziehen.[4]) In neuerer Zeit haben, in Anknüpfung an Kant und Schopenhauer, besonders Wundt[5]) und

---

[1]) Vgl. Wilhelm Wundt, System der Philosophie. (Leipzig 1889) S. 591 ff.

[2]) Geschichte des Materialismus. 2. Aufl. II S. 251.

[3]) Der philosophische Kritizismus II 2. (Leipzig 1887) S. 255; vgl. S. 265 ff.

[4]) Vgl. Richard Falckenberg, Geschichte der neueren Philosophie. 2. Aufl. (Leipzig 1892) S. 184 f.

[5]) Ethik S. 391 f. System der Philosophie S. 591 ff.

und Paulsen[1]) diese Aktualitätstheorie, wie sie Wundt nennt, durch eine scharfe Kritik der Substantialitätstheorie zu begründen versucht. Die Anwendung des Substanzbegriffs auf die Seele sei eine ungerechtfertigte Übertragung aus dem Gebiet des Körperlichen; dort habe er einen bestimmten, angebbaren Sinn: die Atome seien 'das absolut beharrliche und nach Quantität und Qualität unveränderliche Substrat der materiellen Welt.'[2]) Die Seelensubstanz aber sei kein Gegenstand der Wahrnehmung, ihre Verbindung mit den physischen Vorgängen lasse sich nicht angeben; 'für den Seelenatomismus mit seinen einfachen, nur in äufserer und vorübergehender Wechselwirkung stehenden Substanzen gebe es keinen geistigen Zusammenhang, kein geistiges Leben und keine allgemeinen geistigen Zwecke aufser solchen, die vielen zufällig zusammenlebenden Individuen gemeinsam seien.'[3])

Diese Aktualitätstheorie hat zweifellos das Gute, dafs sie in energischer Weise die Bedeutung jenes geistigen Gemeinschaftslebens hervorhebt. Dafs alle seine Produkte, die Sprache ebenso wie der Staat, die Religion wie die Sitte erfunden und gemacht seien von den einzelnen Individuen — die dann schon vor aller geistigen Gemeinschaft als selbständig und fertig gedacht werden mufsten —, das war ja die in der Aufklärungszeit herrschende Ansicht, und das ist die Auffassung, der sich das naive Bewufstsein immer wieder nähert.

Die Streitfrage zwischen Aktualitäts- und Substantialitätstheorie soll als eine metaphysische hier nicht behandelt werden.[4]) Nur darauf sei hingewiesen, dafs sich auch auf dem Gebiet des Körperlichen manche Schwierigkeiten bei der Anwendung des Substanzbegriffs ergeben.[5]) Ferner, wenn man sich auch alle Schwierigkeiten, die dieser Begriff bietet, zum Bewufstsein bringt — nach wie vor fühlen wir uns doch genötigt, zu den geistigen Vorgängen im individuellen Bewufstsein ein Etwas hinzuzudenken, das sie gewissermafsen trägt und erlebt, nach wie vor bleibt also der psychische Zwang bestehen, die Substanzkategorie auf das individuelle geistige Sein anzuwenden, während ihre Anwendung auf das geistige Gemeinschaftsleben nach wie vor als unangemessen erscheint. Wir werden also bei vorsichtiger Ausdrucksweise zunächst nicht in demselben Sinne von dem Gesamtgeist wie von dem Individualgeist reden dürfen, wir werden uns begnügen müssen, von einem geistigen Gemeinschafts- und Gesamtleben zu sprechen; aber immerhin mag da, wo es auf besondere Genauigkeit der Rede nicht ankommt, das Wort 'Gesamtgeist' seine Stelle finden; denn es fafst verschiedene Gruppen von Erscheinungen übersichtlich zusammen und erleichtert die Ausdrucksweise. — Auch verwendet ja die Sprache das Wort vielfach so, dafs der Gedanke an ein substantiell

---

[1]) Einleitung in die Philosophie. 4. Aufl. (Berlin 1896) S. 132 ff.

[2]) Paulsen a. a. O. S. 134. [3]) Wundt, Ethik S. 361.

[4]) Vgl. über die ganze Frage Oswald Külpe, Einleitung in die Philosophie, (Leipzig 1895) S. 180 ff.

[5]) Vgl. Ed. v. Hartmann, Philosophie des Unbewufsten. (4. Aufl.) S. 73 ff.

existierendes Wesen fernbleibt, so wenn wir z. B. vom Geist der Gesetze, vom Geist eines Volkes, einer Gesellschaft, einer Zeit reden.

Wir haben bisher unseren ganzen Gegenstand in der Weise behandelt, dafs wir gewissermafsen im Querschnitt die innige Verflechtung der einzelnen zu geistiger Gemeinschaft betrachteten. Daneben ist jedoch auch eine Behandlung vom historischen Gesichtspunkt aus möglich, die, sozusagen im Längsschnitt, die Entwickelung des Gesamtgeistes in ihrem allmählichen Fortschreiten ins Auge fafst.

Das Leben des Gesamtgeistes, wie es sich darstellt in Wissenschaft und Kunst, Sitte und Recht, Religion und Kultur, ist — eben als Leben — in beständigem Werden, in beständiger Veränderung. In diesen historischen Ausgestaltungen des geistigen Gesamtlebens stehen die Individuen drinnen, ja mehr noch, das individuelle Leben gewinnt dadurch erst seinen Inhalt. Denn man versuche einmal, aus einem bestimmten Menschen dasjenige fortzudenken, was seiner historisch gegebenen Religion, seiner Epoche des rechtlich-moralischen Lebens und endlich der betreffenden Phase der Kultur im weitesten Sinne angehört: das 'Etwas', das übrig bleibt, jenes 'Fürsichsein', jene Personenhaftigkeit scheint nur eine Lebensform zu sein, deren Inhalt historisch gegeben ist. Über diese sachlichen historischen Inhalte und ihr Verhältnis zum persönlichen Leben der Individuen hat der Erlanger Philosophieprofessor Clafs in seinen 'Untersuchungen zur Phänomenologie und Ontologie des menschlichen Geistes' (1896) in so tiefgehender Weise sich ausgesprochen, dafs ich mich für diesen Teil meiner Erörterung darauf beschränken kann, einige seiner Gedanken wiederzugeben.

Ein solcher 'historischer Inhalt' in Clafs' Sinne ist also 'eine bestimmte Gestalt des religiösen, rechtlich-moralischen, kulturlichen Lebens'. Er besteht aus einer 'Summe von Formen des theoretischen und praktischen Lebens, aus autoritativen Institutionen, endlich aus einem mehr oder weniger ausgebildeten System von Gedanken, welches allem zu Grunde liegt.' Er stellt sich dar nicht blofs in einem 'Reich seelischer Innerlichkeit, sondern in ungeheueren Massen sinnfälliger, also körperlicher Produkte und Gestaltungen.' Aber sie sind gewirkt von lebendigen Menschen; in ihnen drückt sich ihr Bedürfen und Wünschen, ihr Sinnen und Wollen, ihr Sehnen und Hoffen aus; sie kommen von Seelen und reden zu Seelen. Am augenfälligsten ist dies bei aller Litteratur der Fall, wo das sinnliche Produkt offenbar lediglich die Bedeutung eines blofsen Mittels hat. Aber auch für die anderen Gebiete gilt Ähnliches. Versetzen wir uns nur in eine Stadt mit reicher historischer Vergangenheit! Reden da nicht in den Bauten die Menschen ganz verschiedener Zeiten zu uns? Prägen sich da nicht Ideen, welche Gestaltungen des geistigen Gesamtlebens angehören, also 'historische Inhalte' aus? Freilich nicht jedem tritt das Geistige in den sinnfälligen Produkten entgegen. Das Steingebilde, das dem Altertumsforscher das Bild eines längst vergangenen geistigen Lebens heraufführt, ist dem schweifenden Nomaden nur ein merkwürdiger Steinhaufen.

Eben dies Beispiel aber leitet uns von der Betrachtung dessen, was unter einem 'historischen Inhalt' zu verstehen ist, auf die Erörterung des Verhältnisses, in dem die Individuen zu einem solchen Inhalt stehen Die beiden Betrachter in unserem Beispiele fassen dasselbe Objekt ganz verschieden auf, weil in beiden die Vorstellungen, die sie selbst mitbringen und durch die sie das sinnlich Gegebene appercipieren, an Inhalt, Zahl und Gliederung ganz verschieden sind. So erhält überhaupt der einzelne, der ja doch in der geistigen Atmosphäre seiner Zeit und seiner Umgebung aufwächst, ohne daſs er es will und weiſs, eine Menge von Vorstellungen, die eben einem bestimmten historischen Inhalte angehören und die weiterhin appercipierend wirken. In ihrem Lichte betrachtet und behandelt er das seiner Erfahrung sich Bietende. In ebendemselben Naturvorgang sieht der Wilde die Thätigkeit menschenähnlicher Dämonen, der Naturforscher das Produkt gesetzmäſsig wirkender Kräfte.

Aber nicht nur nach der theoretischen, sondern auch nach der praktischen Seite steht das Individuum unter der Herrschaft der historischen Inhalte. Die Forderungen, die Familie, Gesellschaft, Staat an den einzelnen stellen, ja die Forderungen, die er selbst an sich stellt, die idealen Ziele, die er seinem sittlichen Streben setzt, sind bedingt durch die gerade herrschenden historischen Inhalte.

Freilich kann das Verhalten der Individuen zu den Inhalten verschieden sein. Je mehr wir in der geistigen Höhenabstufung der Menschen nach unten gehen, um so mehr überwiegt, vor allem in theoretischer Beziehung, das passive Verhalten. Die Herrschaft des Inhalts über das Individuum ist hier um so sicherer, weil sie ihm als solche gar nicht zum Bewuſstsein kommt. Was der Inhalt bietet, ist bei den ganz in der Gegenwart lebenden Menschen, also bei der Masse, auch bei der Masse der Gebildeten, das Selbstverständliche. Je höher aber der Mensch geistig steht, je mehr er versteht, um so weniger wird ihm selbstverständlich. So tritt denn hier mehr und mehr ein aktives Verhalten des Individuums gegenüber dem Inhalt auf. Selbstthätig erfaſst es ihn mit klarem Bewuſstsein in seiner Tiefe; durch überlegten Willensentschluſs vermag es sich in seinen Dienst zu stellen. So treibt ein solcher historischer Inhalt, ein solches objektives Gedankensystem zur Arbeit, und es giebt die Aufgaben und Zielpunkte für die Arbeit von Tausenden und Millionen von Individuen. Aber eben durch diese Arbeit kommt es, daſs solche Inhalte sich erschöpfen, sich ausleben. Schon bei der positiven Arbeit kommt es vor, daſs vorhandene Ausgestaltungen der Grundgedanken einer kritischen Betrachtung unterworfen werden, ja daſs die Fassung des Grundgedankens selbst einer Revision unterzogen wird. Aber neue Inhalte vermag das kritisch sich verhaltende Individuum nicht zu schaffen; dazu bedarf es produktiver Genialität; sie treten heraus gewissermaſsen mit Urgewalt aus den verborgenen Tiefen der Seele, und sie müssen sich oft entwickeln in hartem Kampfe mit früheren, älteren Inhalten. Denn nicht für alle Individuen eines Volkes und einer Zeit zugleich stirbt ein solches Gedankensystem. Es kann

noch auf lange hinaus für viele Geltung und Leben behalten, während andere längst sich darüber hinaus entwickelt haben. Es gehört aber mit zu den schmerzlichsten Erfahrungen für den einzelnen Menschen, wenn er selbst irre wird an der Giltigkeit und dem unbedingten Wert des Ideenkreises, für den er seither eingetreten ist, den er — vielleicht schon von frühester Jugend an — in sich aufgenommen und in dem er das Heiligste, das Teuerste, alles, was seinem Leben Sinn und Wert gab, eingeschlossen fand. Überaus schwer wird es ihm sein, in eine neue Weltauffassung sich hindurchzukämpfen, und wohl mag der Fall eintreten, dafs er an dem Verlust, den er erlitten, innerlich zu Grunde geht.

Damit kommen wir zu der Bedeutung der Inhalte für das individuelle Leben.

Sie enthalten, wie wir sehen, eine Gruppe von innig verbundenen Ideen und Idealen. Die einzelnen haben daran Anteil — wenn auch in unendlich abgestuften Graden der Bewufstheit, der inneren Klarheit. Denken wir uns aber das Leben der Individuen von diesem ideellen Gehalt losgelöst, so erscheint es als durchaus bedeutungslos, als ein durch Geburt und Tod begrenzter Kampf um ein Dasein, dessen Wert, soweit er etwa noch in Gefühlen der Lust und des Glückes gesucht wird, um so zweifelhafter uns vorkommen kann, je mehr wir darüber reflektieren.

Nach alledem läfst sich von dem Gesichtspunkt unserer Betrachtung aus die Aufgabe von Erziehung und Unterricht dahin bestimmen: es soll durch sie das individuelle Geistesleben seiner allmählichen Entwickelung entsprechend in immer innigere und bewufstere Beziehung zu dem geistigen Gesamtleben gebracht werden. Die 'historischen Inhalte', d. h. die das religiös-ethische Gebiet wie die Kulturarbeit im weitesten Sinne durchdringenden und beherrschenden Ideen des Volkes und der Zeit bestimmen die Ziele der Erziehung und des Unterrichts; psychologische Einsicht und praktische Erfahrung lehrt die geeigneten Mittel zur Annäherung an diese Ziele finden.

Die Anteilnahme der einzelnen an dem geistigen Gesamtleben soll aber nicht nur eine theoretische sein. Der Mensch ist zum Handeln da. Und so möge denn schon der Jugend die Überzeugung eingepflanzt werden, dafs das Handeln des einzelnen und seine ganze Lebensgestaltung nicht eine Angelegenheit ist, die ihn allein anginge, die lediglich seine Privatsache wäre, sondern dafs es bedeutungsvoll ist für die engeren und weiteren Lebensgemeinschaften, denen er angehört und für deren Ergehen er sich mitverantwortlich fühlen soll. Aus unseren Knaben und Jünglingen mögen also Männer werden, deren Sinnen, Wollen und Handeln darstellt ein Ineinsleben des Individualgeistes und des Gesamtgeistes!

MODERNE SCHULAUSGABEN

Von Max Siebourg

Unsere Zeit steht im Zeichen — nicht blofs des Verkehrs, sondern auch der Arbeit. Wohl in keiner Geschichtsepoche ist so rastlos und so intensiv geschafft worden wie heutzutage. Der gewaltige Fortschritt, den die moderne Welt auf allen Gebieten materieller Wohlfahrt aufweist, ist wahrhaftig nicht blofs eine Folge glücklicher Umstände, leicht geborener genialer Gedanken: die Früchte, die die Mehrzahl von uns pflückt, hangen nicht rot und lustig am Zweig, wie uns ein Apfel begrüfst. Diesem Zeitgeist hat sich auch die Schule nicht verschliefsen können. Nicht als ob der deutsche Gymnasiallehrer früher auf der faulen Haut gelegen hätte. Das Gymnasium ist von jeher eine Stätte treuester Pflichterfüllung gewesen, ein rechtes geistiges *γυμνάσιον*, das stolz auf seine Erfolge hinweisen darf — und gegenüber manchem reformierenden Heifssporn hinweisen soll. Ist doch daraus die Generation hervorgegangen, die das Deutsche Reich gegründet hat. Aber es läfst sich nicht leugnen, dafs auch im Gymnasium die Arbeit intensiver geworden ist. Die beschauliche Behaglichkeit, in der früher Lehren und Lernen vor sich ging, ist verschwunden. Die Masse des Lernstoffes ist gröfser, die Stundenzahl geringer geworden, die ganze Klasse soll fortwährend mitthätig sein; da gilt es, mit dem Augenblick zu geizen und die Minute auszunutzen. Über die Folgen, schädliche wie nützliche, die dieser Arbeitsbetrieb nach sich zieht, lohnte sich schon einmal besonders zu reden. Heute will ich nur eine dieser Erscheinungen ins Auge fassen, ich meine das Anwachsen der Schulbuchlitteratur.

Was insonderheit die Lektüre der altklassischen Schriftsteller anbetrifft, auf die ich mich zunächst beschränke, so könnte man fast mit einer Variation des bekannten Sprüchwortes sagen, dafs man hier allmählich vor lauter Kommentaren, Inhaltsangaben, Hilfsheften und Abbildungen den Text nicht mehr sieht. Gewifs hat diese Erscheinung ihre zwei Seiten. Dafs solche Ausgaben in Menge gemacht und gebraucht werden, beweist zunächst, wie ernst es durchweg mit der Behandlung der Schriftsteller genommen wird, wie man bestrebt ist, möglichst vollkommen und schnell das Ziel eines allseitigen Verständnisses der Klassiker zu erreichen. Auch weifs ich wohl, dafs die Forderung der neuen Lehrpläne, die Lektüre müsse unbeschadet der Gründlichkeit umfassender werden, viel zur Entstehung jener Litteratur beigetragen hat. Aber diese Erwägungen können bei mir nicht in die Wagschale fallen gegenüber den grofsen Gefahren und Schäden, die gewifs mit dem Gebrauch jener Bücher verbunden sind. Und seitdem Männer, deren Namen sich des besten Klanges in der

pädagogischen Welt erfreuen, sich an die Spitze solcher Unternehmungen gestellt haben, halte ich es für geboten, offen und unzweideutig sich als Gegner derselben zu bekennen. Ich nenne mit Absicht keine bestimmte Sammlung; ein jeder von uns weifs, worum es sich handelt. Wir haben es mit einer Idee zu thun, die in mehr oder minder ähnlicher Form in allen jenen Unternehmungen Verwirklichung sucht.

Wogegen erkläre ich mich also? Zunächst gegen die 'Auswahlen'. Der ganze Schriftsteller gehört in die Hand wie des Lehrers so des Schülers. Der Kostenpunkt kann dabei gar keine Rolle mehr spielen; jedenfalls ist die Auswahl plus Kommentar in der Regel teurer als der blofse Text. Ferner, wenn auch nur einer von hundert Schülern einmal sich etwas mehr z. B. in seinem Vergil ansähe, als was gerade in der Schule gelesen wird und die Auswahl bietet, so ist damit das Verdikt gegen die letztere begründet: bekanntlich freuen sich die Engel im Himmel mehr über einen Sünder, der Bufse thut, denn über 99 Gerechte. Die alten Klassiker soll der Gymnasiast mit ins Leben hinausnehmen; ich lege Wert darauf, dafs sie überhaupt in seiner Bibliothek stehen, die sicher manches Buch enthalten wird, das er nicht öfter hervorholt als den Tacitus oder Thukydides und das er doch als nötigen Bestandteil der Sammlung ansieht. Vor allem aber bringt der Gebrauch der 'Auswahlen' geradezu Gefahren für den Lehrer mit sich. Die Ausscheidung der nicht zu lesenden Teile des Autors ist und bleibt subjektiv, eine Einigung aller darüber zu erzielen wird unmöglich sein. Ich bin also dabei dem Geschmacke und der Einsicht eines anderen überantwortet. Man wende mir nicht ein, dafs ja bei Schriftstellern, die nicht ganz gelesen werden können, auch die Einzelanstalt ihre Auswahl trifft und so die Freiheit beschränkt. Das kann erstlich jedes Jahr wechseln und ich habe dabei mitzureden, zweitens wird ein vernünftiger Lehrplan mehrere Vorschläge enthalten und drittens ein vernünftiger Direktor oder Schulrat auch nichts dagegen haben, wenn der Lehrer auch einmal etwas anderes liest, als was gerade festgelegt ist — wenn er es nur ordentlich macht.

Es ist um die humana inertia ein eigen Ding, dessen Schwerkraft leugnen zu wollen vermessen wäre. Gerade ein Beruf, wie der unsere, der in seinem äufseren Verlauf die Regelmäfsigkeit selbst ist, verführt leicht zum Mechanischen, und es ist schliefslich nur zu begreiflich, wenn man dort alle nur gebotenen Erleichterungen gerne ergreift, wo man die Maximalstundenzahl als die normale betrachtet. Also — anfangs ärgert man sich über die 'Auswahl' eines anderen und die Beschränkung der Selbstbestimmung. Aber allmählich giebt man seinen Widerstand auf; man gerät besonders da, wo Jahr um Jahr derselbe Lehrer denselben Schriftsteller traktiert, in einen bequemen Schlendrian, und schliefslich ist es doch immerhin ein vernünftiger Mensch gewesen, der die betreffende Auswahl gemacht hat. So ist die Gefahr vorhanden, dafs der ausgewählte Herodot und Vergil des Schülers auch der Herodot oder Vergil für den Lehrer wird. Und was das heifsen will, brauche ich wohl nicht weiter auszuführen.

Für viel bedenklicher, diesmal auf Kosten des Unterrichts und des Schülers, halte ich die Inhaltsangaben, mit denen unsere modernen Schulausgaben verziert sind. Da werden nicht nur die grofsen Abschnitte in Überschriften zusammengefafst — Herodot VI 132—136 Zug des Miltiades gegen Paros, VII 8—11 Dritter Zug gegen Griechenland, Beratung des Xerxes mit den Grofsen seines Reiches. Vergil VI Äneas in der Unterwelt. 1. Die Vorbereitungen zum Gang in die Unterwelt. 2. Der Gang durch die Unterwelt. Ilias. 1. Teil. Einleitung und Erregungspunkt. Buch I. 1.—21. Tag u. s. w. — nein, bei jedem Kapitel, bei jeder Gruppe von 20—30 Versen steht am Rande in prägnanter Form, was der Grieche oder Römer uns zu sagen haben wird. Das sieht so aus, wie in den Bibeln, wo die Citate und Konkordanzen die Ränder schmücken, oder wie in vielen unserer wissenschaftlichen Werke, die mit Fug und Recht zur schnellen Orientierung des Benutzers am Rand fortlaufend kurz den Inhalt der Untersuchungen skizzieren. Jene Angaben in unseren modernen Schultexten sind gewifs sehr gut gemeint und wollen der Forderung Rechnung tragen, die die neuen Lehrpläne mit Recht überall wieder erheben, dafs nämlich der Schriftsteller vornehmlich seiner selbst, seines Inhaltes wegen zu lesen ist. Es ist nicht zu leugnen, dafs die neuen Lehrpläne in dieser Beziehung einen wesentlichen Fortschritt bedeuten. Zwar hat der tüchtige Lehrer auch früher den Inhalt seines Autors nicht vernachlässigt; aber in der Allgemeinheit und mit dem Nachdruck, wie heutzutage, ist diese Aufgabe früher nicht erfüllt worden. Ich weifs aus meiner eigenen Primanerzeit, dafs die Mehrzahl von uns in einer eigenen Abteilung des Präparationsheftes den Gedankengang sich fortlaufend skizzierte. Aber da nicht in jeder Stunde darnach gefragt und nicht immer zu Beginn mit der Klasse der gröfsere und engere Zusammenhang der zu behandelnden Stelle kurz und klar dargelegt wurde, so bin ich überzeugt, wir hätten schlecht bestanden, hätte man uns unvermutet gefragt: Was lest ihr denn jetzt eigentlich? Bei der verwirrenden Fülle von Wissensstoff, der an einem 5—6stündigen Unterrichtstage den Schülerköpfen zugemutet wird und erfafst und behalten werden soll, ist es einfachste psychologische Forderung, dafs zu Beginn der Stunde gewissermafsen ein geistiger Appell stattfinde, indem ein Schüler etwa den Inhalt des zu wiederholenden Abschnitts wiedergiebt, dann aber kurz der Zusammenhang hervorgehoben wird, in dem die Stelle mit dem ganzen Werk steht. Es genügt also z. B. bei Kap. VI—VIII der Platonischen Apologie nicht, dafs der Schüler sagt: Sokrates schildert, wie er bei Politikern, Dichtern und Handwerkern den delphischen Orakelspruch bestätigt gefunden hat; es mufs auch noch erklärt werden, welchen Zweck diese Erzählung verfolgt, dafs Sokrates damit den Grund seines schlechten Rufes aufdecken will und so sein drittes, gewichtigstes Argument gegen die 'ersten Ankläger' vorbringt. Wird dergleichen versäumt, so kann es vorkommen, dafs der Schüler zwar genau weifs, was Äneas alles in der Unterwelt sieht, aber nicht weifs, warum er denn überhaupt in die Unterwelt hinabsteigt. Die Rechenschaftsablage über diese Dinge mufs stets der erste oder letzte Punkt der häuslichen Vorbereitung sein.

Demnach, wird man nun sagen, sind doch die modernen Ausgaben nur zu loben, in denen überall die geistigen Wegweiser aufgesteckt sind und selbst dem zerfahrensten Schüler das Abirren und Verfehlen unmöglich gemacht wird. Im Gegenteil, man raubt dadurch dem Unterricht eine seiner fruchtbringendsten Aufgaben; die Bücher sehen von vornherein so aus, wie sie, cum grano salis aufgefafst, der Schüler nach und nach bis zum Ende der Lektüre gestaltet haben müfste. Die gemeinsame Feststellung des Inhaltes einer Stelle und ihrer Bedeutung innerhalb des Ganzen mufs eine wesentliche Aufgabe einer jeden Lektürestunde bilden. Und das ist gar nicht so leicht. Wer mit Primanern deutsche Prosastücke behandelt hat und dabei einen knappen Gedankengang, eine disponierende Inhaltsangabe herauszuarbeiten suchte, der weifs davon ein Liedlein zu singen. Man lasse einen mittelmäfsigen Primaner etwa zehn Zeilen eines solchen Stückes lesen, heifse ihn dann das Buch hinlegen und kurz sagen, was er gelesen habe — so wird er in der Regel krauses Zeug zu Tage fördern, oft selbst Dinge, die gar nicht dastehen; es bedarf gewöhnlich erst einiger Richtfragen des Lehrers, ehe die klare Zusammenfassung gelingt und das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden wird. Und eben die Fähigkeit dazu, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden — das ist die goldene, gar nicht hoch genug zu schätzende Frucht, die als Lohn einer in diesem Sinne betriebenen Lektüre winkt; wer sie hat, von dem sagt die Menge, auch der Gegner mit Achtung: er ist ein klarer Kopf. Sie ist durchaus nicht überall zu finden — auch nicht unter den akademisch Gebildeten. Von hohem Interesse sind mir immer die Sitzungsprotokolle, die die Mitglieder eines pädagogischen Seminars anfertigen. Die Art und Weise, wie der einzelne den Inhalt dessen zusammenfafst, was in einer einstündigen Sitzung vorgetragen wird, ist sehr bezeichnend; sie verrät, wefs Geistes Kind er ist. Ich wundere mich auch schon längst nicht mehr darüber, dafs Bismarck gelegentlich einmal einen Bericht des Generalkonsuls Nachtigal, des Afrikaforschers, den ihm untergebenen Beamten des auswärtigen Dienstes in Abschrift zugehen liefs als Muster dafür, wie man zu berichten habe. Diese Kunst mufs ihm doch wohl nicht zu häufig entgegengetreten sein. Also — in ernster Arbeit hat der Schüler erst das zu erringen, was ihm die moderne Ausgabe bequem und fein säuberlich über dem Text und am Rande darbietet. Naturgemäfs ist die Aufgabe noch schwieriger bei einem fremdsprachlichen Autor, wo sich zwischen die Sache und den rezipierenden Verstand noch die fremde Sprache stellt. Man kann bei Extemporeübungen z. B. aus Livius oder auch nach vorangegangener häuslicher Vorbereitung, die der Brücke und des 'freundlichen' Beraters entbehrt, die Erfahrung machen, dafs dem Schüler wohl eine Art wörtliches Verständnis gelingt, ohne dafs ihm der Gedankengang klar geworden ist. Da hat eben die Arbeit der Schule einzusetzen, und sie wird gern gethan. Das Interesse erlahmt dabei in der Regel nicht, und die *συμφιλολογοῦντες* wissen, dafs, wer von ihnen dabei schlagfertig ist, nicht gerade der Schlechteren einer sein kann. Also — fort mit den Inhaltsangaben aus den Schulexemplaren; der Unterricht erarbeite den Inhalt, der Schüler

notiere ihn sich fortlaufend und kurz. Dann ist es ein leichtes am Schlufs, auch die grofsen Abschnitte zu übersehen und eine Disposition aufzustellen. Ich habe gar nichts dagegen, wenn die Zeichen dieser Disposition ins Exemplar eingetragen oder etwa durch Striche die Versgruppen herausgehoben werden. Die alten alexandrinischen Philologen hatten recht viele nützliche und sinnvolle Zeichen in ihrem Homer stehen. Zur Beruhigung aller derer, die besorgen, dafs bei einem solchen Lektürebetrieb die sprachliche Seite zu kurz komme, bemerke ich ausdrücklich, dafs das Gegenteil der Fall ist: ohne die schärfste grammatische Exegese ist ein klares, sachliches Verständnis gar nicht möglich.

Und nun die Kommentare? Auch sie sind alle von der besten Absicht erfüllt; sie wollen Ernst machen mit der Forderung der neuen Lehrpläne, dafs die Lektüre ja nicht wieder in die 'grammatische Erklärungsweise' zurückfalle und unbeschadet der Gründlichkeit umfassender werde. Drum wollen sie dem Schüler gedruckt zu Hause in die Hand geben, was er durch eigene Kraft nicht finden kann und so den Unterricht entlasten. Da werden schwierige Konstruktionen entwickelt, der Sinn wird erklärt, Übersetzungshilfe gereicht. Die Rezensenten sind durchweg auch voller Lob über dies Bemühen; nur hier und da wagt sich die schüchterne Bemerkung hervor, dafs doch eigentlich nach des Rezensenten Geschmack zu viel fertige Übersetzungen geboten würden. *But Brutus is an honourable man, and so are they all.* Und doch trifft das den wunden Punkt der Einrichtung, auf den nur energischer und allgemeiner hingewiesen werden mufs. Was ist denn das anders als 'präparierte Präparation'? Mit der Darbietung jener Übersetzungshilfen und Übersetzungen wird dem Unterricht wieder eine seiner fruchtbringendsten Aufgaben zum grofsen Teil vereitelt, die sich gleich bedeutsam neben die vorher besprochene, die gemeinsame Erarbeitung des Inhaltes und Gedankenganges des Schriftwerkes, stellt: ich meine jetzt die Aufgabe, in gemeinsamer Arbeit mit der Klasse für den fremdsprachlichen Text die möglichst nahekommende und zugleich möglichst gute deutsche Übertragung zu finden — soweit das einem Gymnasiasten möglich ist. Das ist die praktische Bethätigung der 'Kunst des Übersetzens', die täglich und stündlich geübt werden mufs und gerade heutzutage von besonderer Bedeutung ist. Gerade heutzutage, wo man die Übung im Gebrauch der fremden Sprache selbst so sehr beschnitten hat, ist jene tägliche Arbeit allein noch im stande, Sprach- und Stilgefühl zu wecken und auszubilden. Wird sie von der Sexta an, wo der Schüler beispielsweise neben *pater filium amat* das Deutsche: *der oder ein Vater liebt seinen* Sohn beobachtend stellt, bis zur Prima hinauf, wo *virtus qua qui caret beatus esse non potest* heifst: *die Tugend, ohne deren Besitz man nicht glücklich sein kann, die man besitzen mufs, um glücklich sein zu können* — wird sie konsequent durchgeführt, dann fällt die Kenntnis dessen, was man gemeinhin Stilistik nennt, als reife Frucht in den Schofs. Es bedarf nur gelegentlicher Zusammenfassung dessen, was alle Tage geübt wird.

Und wie gern wird diese Arbeit gethan, jenes 'Ringen' mit dem Ausdruck, das recht eigentlich in ein γυμνάσιον hineingehört. Es ist eine wahre Lust, zu sehen, wie lebhaft die ganze Gesellschaft sich an der Suche beteiligt, wie oft

blitzartig und überraschend geschickt das Richtige gefunden wird; welcher berechtigte Stolz erfüllt erst den Schüler, zu dessen Vorschlag der Lehrer sagen kann: 'Das ist gut, das ist treffender, als was ich gefunden habe.' Und welchen Nutzen zieht daraus nicht die Kenntnis der deutschen Sprache. Bei einer Arbeitsweise, die nicht jedes *is qui* mit '*derjenige, welcher*', jeden Acc. c. inf. durch einen Dafssatz, jedes Homerische δέ mit '*aber*' wiedergiebt, wird der Vorwurf, der früher manchmal nicht ohne Grund gegen den altsprachlichen Lektürebetrieb erhoben wurde, nämlich er verderbe das Deutsch, nicht nur nicht mehr zu Recht bestehen, sondern in sein Gegenteil verkehrt werden müssen. Dann wird jede dieser Stunden im besten und wahrsten Sinne eine deutsche Stunde sein. Nun, jene Frische und Freudigkeit des Unterrichts, die Lust des Selbstfindens, der lebendige Erwerb stilistischer Kenntnisse, die Zunahme in der Beherrschung der Muttersprache, das alles wird zum grofsen Teil durch die Kommentare mit ihren Übersetzungshilfen und fertigen Übersetzungen vereitelt. Also — 'supplicium', wie 'Auch Einer' sagt.

Noch eine andere Gefahr bringt der Gebrauch der Kommentare mit sich, von der ich nur ungern rede, eine Gefahr für den Lehrer selbst. Befindet sich der Kommentar in den Händen der Schüler, so mufs selbstverständlich der Lehrer ihn auch zu Rate ziehen. Hat aber jemand 22—24 Stunden wöchentlichen Unterricht, dabei Aufsätze und andere Arbeiten zu korrigieren und mehrere Schriftsteller nebeneinander zu behandeln, so findet er durchaus nicht immer die gar nicht geringe Zeit, die dazu gehört, 50 Verse Vergil oder ein Kapitel einer Demosthenischen Rede in gutes Deutsch zu übertragen. Es ist nur zu menschlich, wenn er sich mit dem begnügt, was der Kommentator ihm bietet. Wo die Sache etwas schwierig wird, springt der schon freundlich bei und ermöglicht eine rasche Vorbereitung. Was das aber auf die Dauer besagen will, ist leicht abzusehen. Man begiebt sich mehr und mehr in die so bequeme Abhängigkeit von fremden Gedanken, man büfst an Selbständigkeit des Urteils ein und verliert den Zusammenhang mit der Wissenschaft, man gerät so in die Gefahr, auf die Stufe der nur für die Elemente vorgebildeten Lehrer zu sinken, eine Gefahr, die alle Gehalts- und Rangerhöhungen nicht abwenden können. Ohnehin ist das jetzt herrschende Prinzip der Unterrichtsverteilung wissenschaftlicher Vertiefung nicht gerade hold. Klassenlehrertum, nicht Fachlehrertum ist heute die Parole; beide Einrichtungen haben ihre unleugbaren Vor- und Nachteile. Jedenfalls, wer in einer Prima Lateinisch, Griechisch und Deutsch verwaltet und natürlich auch behufs Erreichung der Normalstundenzahl anderes Wissenswerte lehren mufs, für das er in der Regel auch noch mancher Vorbereitung bedarf, der mufs gute Nerven haben und mit der Zeit ordentlich haushalten, wenn er mit den bedeutenderen Leistungen und Fortschritten seiner Fachwissenschaft bekannt bleiben und nebenher, was ich für dringend wünschenswert halte, an einer wenn auch noch so kleinen Stelle selbst forschend mitarbeiten will.

Einen Vorwurf müssen wir freilich an diesem Punkte gegen die philologische Wissenschaft erheben. Mit dem gewaltigen Fortschritt, den sie in

den letzten Dezennien fast in allen ihren Zweigen gemacht hat, hat die Erklärung der alten Autoren nicht gleichen Schritt gehalten. Wie oft begegnet man auch in philologischen Zeitschriftartikeln bei der Behandlung einer schwierigen Stelle der Bemerkung: die Kommentare lassen uns hier, wie gewöhnlich, im Stich, *silent ut solent*. Die Wissenschaft ist sich selbst dieser Lücke wohl bewufst, und in den allerletzten Jahren wendet man sich thatkräftig den hier noch zu lösenden grofsen Aufgaben zu.[1]) Das Gymnasium darf hoffen, von jener Thätigkeit reiche Frucht zu ziehen, erst recht dann, wenn die Wissenschaft etwas mehr, als es die Regel ist, von den Bedürfnissen, Bestrebungen und Fortschritten der Gymnasialpädagogik Notiz nimmt.

Und nun noch ein Wort über die sogenannten Hilfshefte.[2]) Sie enthalten sehr viel Praktisches, Schönes und Wissenswertes, und man könnte sich glücklich schätzen, wenn am Ende eines Lehrganges die Klasse das alles in sich aufgenommen hätte. Bücher, wie die beiden Homerhefte von Henke, die die Frucht einer langjährigen Erfahrung und pädagogischer Einsicht sind, können vor allem dem von grofsem Nutzen sein, der zum erstenmal Odyssee oder Ilias zu behandeln hat, und ihm zeigen, wie er diese Dinge anfassen soll. In der Hand des Schülers möchte ich drum doch nicht jene Hilfshefte sehen. Auch sie greifen wieder oft dem Unterricht zu sehr vor. Sie geben vielfach Zusammenstellungen in fertiger Form, die der Schüler durch eigene Kraft, durch eigenes Sammeln sich im Laufe der Zeit erst erarbeiten sollte. Wer den Schülerthätigkeitsdrang darauf leitet, weifs, wie gern solche Arbeiten gemacht werden, niemand wird ihren Segen bestreiten wollen. Dem Schüler gäbe ich am liebsten statt all der Hefte zu jedem einzelnen Schriftsteller einen Abrifs der Realien und Antiquitäten einschliefslich einiger Hauptpunkte der antiken Kunstgeschichte in die Hand, der ihn durch Mittel- und Oberklassen begleiten müfste. Er dürfte schon als Ersatz für die verschiedenen Hilfshefte und Kommentare, gewissermafsen als eine sachliche Grammatik, ein paar Mark kosten.

In summa — ich erkläre mich gegen die Gestaltung und die Beigaben, wie sie unsere modernen griechischen und lateinischen Schulausgaben zeigen. Der Lehrer hat wenig Nutzen, dagegen wahrscheinlich in der Regel Schaden davon, indem er zu bequemer Drangabe der geistigen Selbständigkeit und zur Entwissenschaftlichung verführt wird. Schüler und Unterricht haben durchweg nur Nachteil davon; ihnen werden die erfreulichsten und förderndsten Arbeiten vorgemacht. Blieben noch Verleger und Bearbeiter. Für den ersteren haben wir nicht zu sorgen; ich bezweifle aber, ob selbst er besonderen Vorteil aus solchen Unternehmungen zieht. Die Konkurrenz ist zu grofs, und ich habe da schon ganz merkwürdig resignierte Äufserungen Beteiligter gehört. Der einzige allerdings, der die Frage '*cui bono*' positiv und fröhlich beantworten kann, ist

[1]) Vgl. C. Hosius, Neuere Kommentare zu lateinischen Dichtern, in diesen Jahrbüchern, Jahrg. 1899 I. Abt. S. 101 ff.

[2]) Auf die Abbildungen gehe ich absichtlich nicht ein. Das ist eine besondere Frage für sich, die augenblicklich ebenso brennend ist, wie der uns beschäftigende Gegenstand,

in unserem Fall der Editor; er hat redliche Arbeit hinter sich und hoffentlich auch noch etwas materiellen Vorteil bei der Sache. Dieselbe Arbeit aber, die er geleistet, mufs ein jeder von uns für sich thun — das ist unsere Pflicht und Schuldigkeit, für die kein Ersatzmann eintreten kann.

Ich wünsche in der Hand unserer Gymnasiasten gut, d. h. den Forderungen der Hygiene entsprechend gedruckte, unverkürzte Texte unserer Schulklassiker. Davor zunächst eine in deutscher Sprache abgefafste Inhaltsübersicht nach grofsen Abschnitten, die eine schnelle Orientierung und einen vorläufigen Durchblick durch das Ganze ermöglicht. Für Ciceronische oder Demosthenische Reden u. ä. wäre das nicht nötig. Sodann eine ganz kurze deutsche Einleitung mit den nötigsten Daten über Leben und Schriften des betr. Autors und den Bemerkungen, die etwa vor Beginn der Lektüre des betr. Werkes unerläfslich sind. Wenige Seiten werden durchweg diesen Zwecken genügen. Am Schlusse folge dann endlich ein Namensverzeichnis, das bei knapper Fassung nicht zu spärlich in seinen Angaben sei. Ich würde in seiner steten Heranziehung zugleich ein Kampfmittel gegen eine Erscheinung sehen, die einen mit Betrübnis erfüllen kann; ich meine die erschreckend zunehmende Unkenntnis in der alten Mythologie und in dem Sagen- und Anekdotenhaften der alten Geschichte. Man kann es schon erleben, dafs eine ganze Unterprima von der schönen Fabel des Menenius Agrippa überhaupt nichts weifs; kein Wunder übrigens, da diesen Dingen nur in Quinta und Quarta einige Aufmerksamkeit im Zusammenhang geschenkt werden kann und die philosophischen Schriften Ciceros, die jenen Stoff überall heranziehen, aufser Kurs gesetzt sind. Nimmt man hinzu, dafs auch die Kenntnisse in der alten Geschichte selbst in Abnahme begriffen sind, so ist die Gefahr vorhanden, dafs das Gebiet immer beschränkter wird, das für alle Gebildeten unseres Vaterlandes gemeinsamer Boden war, auf dem man sich verstand, wie das Virchow in den letzten Verhandlungen des preufsischen Abgeordnetenhauses über den Kultusetat treffend dargelegt hat.

Ich habe nun zum Schlusse noch einem Einwurf Rede zu stehen, den man mir machen wird, dem nämlich, wie ich mich mit der Forderung der neuen Lehrpläne abfinde, dafs die Lektüre unbeschadet der Gründlichkeit umfassender werden müsse. Zunächst halte ich es nicht für glücklich, dafs eine derartige Bestimmung in unser pädagogisches Gesetzbuch — denn das sind doch wohl die neuen Lehrpläne für uns — hineingesetzt worden ist. Darin sollten nur Bestimmungen stehen, die unter allen Umständen ausführbar sind. Das ist aber jene Forderung nicht. Der Umfang der Lektüre hängt sehr von dem Schulmaterial ab, mit dem sie zu betreiben ist. Es giebt oft schwach begabte Klassen, oder solche, die durch äufsere Umstände, häufigen Lehrerwechsel u. ä. zurückgeblieben sind. Es wäre sündhaft, mit solchen viel d. h. rasch lesen zu wollen. Auch giebt es hervorragende Schulmänner, die überhaupt gegen eine umfassendere Lektüre sind und an dem Grundsatz 'wenig, aber gründlich' hängen. Ich persönlich gestehe, dafs ich, seit ich mich bestrebe, jener Forderung zu genügen, auch Mittel und Wege dazu gefunden habe; in diesem Sommersemester habe ich bei drei Wochenstunden die ganze

Apologie gelesen, während ich früher in der gleichen Zeit gewöhnlich noch mit den beiden kurzen Nachreden im Rückstand blieb. Dieses Mal bin ich in den ersten zwei Dritteln des Semesters in gewohnter Weise vorgegangen, so zwar, dafs die Schüler zu Hause aufser der Vorbereitung eines neuen Stückes auch die Repetition zu leisten hatten. Diese Wiederholung liefs ich nun für das letzte Drittel, also für etwa vier Wochen, wegfallen, in der der Klasse ausdrücklich mitgeteilten Absicht, nunmehr schneller vorwärtszugehen und vor

nte Gang
taufgaben,
ersetzung,
les ganzen
nt. Aber
nnten ein
so extem-
Und so
ition auf-
her guter

Klassiker,

liesjährigen
mich aus
, ähnliche

in unserem Fall der Editor; er hat redliche Arbeit hinter sich und hoffentlich auch noch etwas materiellen Vorteil bei der Sache. Dieselbe Arbeit aber, die er geleistet, mufs ein jeder von uns für sich thun — das ist unsere Pflicht und Schuldigkeit, für die kein Ersatzmann eintreten kann.

Ich wünsche in der Hand unserer Gymnasiasten gut, d. h. den Forderungen der Hygiene entsprechend gedruckte, unverkürzte Texte unserer Schulklassiker. Davor zunächst eine in deutscher Sprache abgefafste Inhaltsübersicht nach

grofsen Al
blick dur
Reden u. i
mit den r
Bemerkun
sind. Wer
folge dann
spärlich ir
gleich ein
erfüllen ka
Mythologie
kann es se
Menenius
Dingen nu
geschenkt
Stoff über
auch die E
so ist die
alle Gebild
sich versta
Abgeordne
Ich h
man mir 1
neuen Leh
fassender 1
derartige I
doch wohl
sollten nur
Das ist ab
dem Schul
begabte Kl
wechsel u.
rasch lesen
haupt gege
aber gründ
strebe, jen
habe; in d

Apologie gelesen, während ich früher in der gleichen Zeit gewöhnlich noch mit den beiden kurzen Nachreden im Rückstand blieb. Dieses Mal bin ich in den ersten zwei Dritteln des Semesters in gewohnter Weise vorgegangen, so zwar, dafs die Schüler zu Hause aufser der Vorbereitung eines neuen Stückes auch die Repetition zu leisten hatten. Diese Wiederholung liefs ich nun für das letzte Drittel, also für etwa vier Wochen, wegfallen, in der der Klasse ausdrücklich mitgeteilten Absicht, nunmehr schneller vorwärtszugehen und vor Thoresschlufs noch das ganze Werk erledigt zu sehen. Der gewohnte Gang der Lektürestunde erlitt dabei keine Änderung: die beiden Hauptaufgaben, Feststellung des Gedankenganges und Herausarbeitung einer guten Übersetzung, wurden stets gelöst. Auch die zusammenhängende Musterübersetzung des ganzen in der Stunde durchgenommenen Abschnittes wurde nicht verabsäumt. Aber mit dem Wegfall der Repetition war Zeit gewonnen; die Schüler konnten ein gröfseres Stück vorbereiten; war dasselbe in der Klasse erledigt, so extemporierten wir, oder ich selbst übernahm auch schon die Fortsetzung. Und so erreichten wir unser Ziel und hatten auch noch Zeit, eine Disposition aufzustellen und uns den Inhalt des ganzen Werkes mit gelegentlicher guter Rezitation einzelner griechischer Stellen vor die Seele zu rufen.

Sed haec hactenus. Über moderne Schulausgaben deutscher Klassiker, die vielfach auch wenig erfreulich sind, vielleicht ein andermal mehr.

Anmerkung. Die vorstehend erörterte Frage ist inzwischen auch auf der diesjährigen Philologenversammlung in Bremen zur Verhandlung gekommen. Ich freue mich aus Zeitungsberichten zu ersehen, dafs der Referent, Rektor Lechner-Nürnberg, ähnliche Forderungen, wie ich, erhebt.



ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

STEGREIFDISTICHEN

Die Zwickauer Ratsschulbibliothek bewahrt einen stattlichen Quartband[1]), der einst Caspar Hofmann gehörte, einem 'unsterblich berühmten Medicus', wie ihn Will in seinem Nürnbergischen Gelehrten-Lexikon[2]) nennt. Geboren in Gotha und daselbst vorgebildet, studierte er in Leipzig, Strafsburg, Altdorf, Padua, Basel, trat am 25. Aug. 1607 die durch den Tod des Nicolaus Taurellus erledigte Professur der Medizin zu Altdorf an und starb hier am 3. Nov. 1648. Der interessante Band enthält 37 kleine Druckschriften; auf den Titel- und Schlufsseiten hat Hofmann allerlei aufgezeichnet: Hochzeitscarmina, Ansprachen und Reden, Witze u. s. w. Die im folgenden abgedruckten Anekdoten will er von Georg Lichtenthaler, professor classicus zu Altdorf (gest. 25. Okt. 1602)[3]), mitgeteilt bekommen haben. Die darin vorkommenden Personen sind — den Poeten Salomon Frencelius a Friedenthal[4]) etwa ausgenommen — allgemein bekannt.

In convivio aliquando, cui intererat Major, nunciabatur novum Pontificem nomine Pium V. Romae creatum esse. Ibi Major:

Miror, Pontifices cum tot iam Roma crearit,
Inter eos tantum quinque fuisse pios.

Referebat M. Liechtentaler.

Major et Cruciger Witeberga aliquando Lipsiam ad nundinas proficiscebantur et pernoctabant in Dieben[5]), quas Philippus Thebas Saxonicas vocare solebat: Ibi cum satis insolenter a pulicibus essent habiti, surgens mane Cruciger aiebat:

Thebani pulices (Addebat Major:) Et tu, durissime lecte, (Respondebat Cruciger:) Sat me lusistis, (Implebat Major:) Ludite nunc alios! Referebat idem.

[1]) Jetzige Bibliothekssignatur: IX. V. 10.

[2]) II 162 f.

[3]) Der Lebensabrifs bei Will II 440 f. ist zu verbessern nach dem 'Leichenanschlag auf M. Georg Lichtenthaler', den Strobel in seinen 'Miscellaneen Literarischen Innhalts', Erste Sammlung (Nürnberg 1778) S. 153—160 abgedruckt hat.

[4]) Jöcher, Gelehrtenlexikon II 742.

[5]) Düben, Stadt im Kr. Bitterfeld, 15 km von Eilenburg, an der Mulde.

Cum Sturmio aliquando erant Argentinae Frischlinus et Frencelius. Ibi cum Sturmius Frencelij industriam probare vellet, oravit ipsos, ut alter versum inciperet, alter clauderet. Ibi Frischlinus:

Lingua mihi velum. Continuo Frencelius: Dens mihi remus erit. Hoc Sturmius et alij convivae valde laudarunt et mirati sunt in Frencelio. Referebat idem.

Cum Philippo olim Stigelius et Sabinus erant. His Philippus curabat anserem assari et ei, qui prius distichon pronunciasset, promittebat pulpam. Ibi tum Stigelius:

Vertitur ad prunas atra fuligine gansa.

Heic Sabinus in risum solutus Gansam Latine dici negabat. Sed continuo subdebat Stigelius:

An nescis, gansam Plinius autor habet?[1])

Referebat haec ad mensam Cal. Maij anno 97 M. Georgius Liechtentaler Altorfij.

Iidem cum eodem erant. Mittebat virgo quaedam ad alterutrum colligatarum violarum manipulum. Hunc dum accepisset ab internuncio Philippus, ingressus conclave, ubi erant, dicebat: Das wirdt heut noch ein bar Verse kosten. Qui primus mihi distichon dixerit, addebat, ille habebit. Ibi Stigelius:

Cur mittis violas? Nempe ut violentius urar.
Heu violor violis, o violenta, tuis!

Referebat idem.

Otto Clemen.

Prof. L. Knöppel, Gymnasiallehrer in Worms, Zur Überbürdungsfrage der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands. Schalke 1899. 48 S. 8.

Der Titel, den Grobianus Wustmann eine Sprachdummheit nennen würde, ist das Schlechteste an der Schrift. Der Verfasser bietet im Anschlufs an eine frühere Arbeit und zu ihrer Erweiterung (Statistische Untersuchungen über die Gesamtlage der akademisch gebildeten Lehrer im Vergleich mit den übrigen Beamten im Grofsherzogtum Hessen. Giefsen 1897) nach der bekannten und in ihrer Art berühmt gewordenen Methode

[1]) Vgl. C. Plini Secundi Naturalis Historia lib. X cap. XXII sect. 27: candidi [anseres] ibi [in Germania], verum minores, gantae vocantur.



Schröders statistische Erhebungen über das Dienst- und Lebensalter der akademisch gebildeten Beamten in verschiedenen deutschen Bundesstaaten (Hessen, Preufsen, Bayern, Sachsen, Baden u. a.). Das Material ist in zehn mit eingehenden Erläuterungen versehenen Tabellen übersichtlich verarbeitet, freilich nicht ohne zahlreiche Lücken, weil nur für die Lehrer, nicht für die anderen Beamten die Unterlagen in der erforderlichen Vollständigkeit zu erlangen waren.

In der zweiten Hälfte der Schrift werden über die ungünstigen Vitalitätsverhältnisse der höheren Lehrerschaft, die sich in den vorhergehenden Tabellen ziffermäfsig dargestellt haben, gutachtliche Äufserungen von verschiedenen Autoritäten angeführt, von Paulsen, Medizinalrat Eulenburg, Dettweiler, Staatsminister Bosse, Uhlig, Griesbach, Münch, Oskar Jäger, Lexis u. a.

Das Zahlenwerk der Statistik Knöpfels kann ich schlechterdings nicht kontrollieren. Unzweifelhaft beruht es auf sehr mühevoller Sammlung und Berechnung. Er selbst verbürgt sich nachdrücklich für die Zuverlässigkeit seiner Ansätze. Ich gehe bei meinen weiteren Betrachtungen von der Überzeugung aus, dafs hier alles richtig ist, nicht nur die Zahlen selbst, sondern auch die Auswahl und Zusammenstellung der Vergleichungsobjekte, der verschiedenen Alters- und Berufskategorien. Aufgefallen ist mir in dieser Beziehung nur das eine, dafs auch die hessischen Oberförster zur Vergleichung herangezogen werden. Ihre Lebenszähigkeit steht in einem geradezu rührenden Kontrast zu der Hinfälligkeit der Gymnasiallehrer. Aber das weifs doch jedermann von vornherein, dafs die Lebensbedingungen dieser Waldläufer ganz andere sind als die unsrigen, so dafs die Vergleichung der Altersverhältnisse dieser beiden Stände nicht viel mehr Wert hat, als wenn man das Latein der Jägerwelt mit dem der Gymnasiallehrer vergliche. Die verfehlte Parallele verführt den Verf. auch zu dem Ausrufe: 'Da sollte man doch Oberförster werden', einem Ausrufe, der zu dem sonstigen Ernste und der Sachlichkeit seiner Ausführungen merkwürdig in Widerspruch steht. Der Verf. hat sicherlich in Wirklichkeit mehr Achillesgesinnung, als sich darin verrät. Unwillkürlich denkt man auch an die Kehrseite der Medaille, dafs in den letzten Jahrzehnten — ob es neuerdings besser geworden ist, weifs ich nicht — gerade die Carriere der Oberförster als eine der langsamsten allgemein verschrien war.

Aber auch abgesehen von den Oberförstern führen die Untersuchungen Knöpfels wie ähnliche andere zu dem für uns akademisch gebildeten Lehrer betrübenden und entmutigenden Ergebnis, dafs wir im Vergleich mit den juristischen Beamten und den Geistlichen einen erheblich geringeren Durchschnitt des Amtsalters haben, und dafs bei uns der Prozentsatz derer, die bis zum 60. oder gar 65. Lebensjahre im Dienste aushalten, erheblich niedriger ist. Es wäre sehr zu wünschen, dafs diese Thatsachen, mehr als bei den Lehrern selbst, in den gesetzgebenden Kreisen einen tiefen Eindruck machten und die entsprechenden und ausgleichenden Verbesserungen herbeiführten: ausgiebige Anfangs- und Vordienstgehalte, beschleunigte Steigerung der Alterszulagen, frühzeitigen Ansatz der Höchstgehalte, Ausschlufs aufreibender Nebenbeschäftigung durch die Gehaltsbemessung, günstige Pensionsbedingungen, Beseitigung übertriebener und mafsloser Ansprüche an die Arbeitsleistung der einzelnen Lehrer.

Soweit bin ich ganz einverstanden mit der Tendenz der vorliegenden Schrift. Dagegen will es mir nicht in den Sinn, wenn es der Verf. wie andere vor ihm durch seine Behandlung der Sache befördert, dafs die unliebsame Erscheinung unserer Kurzlebigkeit aus unserer Berufsthätigkeit an sich, aus dem Anstrengenden und Aufreibenden unserer Berufsarbeit erklärt wird, als wenn wir ein selbstmörderisches Gewerbe betrieben und eine Art Arsenikarbeiter des Geisteslebens wären. Das halte ich für grundfalsch, auch für verhängnisvoll, weil es in unserem Stande, wo ohnehin die rosige Stimmung nicht vorherrschend ist, noch mehr Melancholie erzeugen wird und auch Ansprüche auf Arbeitserleichterungen, die ihrerseits wieder mafslos sind. Ich bleibe bis zum besseren Beweise des Gegenteils bei der Überzeugung, dafs unser Beruf seinem Wesen nach ebenso gesund ist wie der juristische und der theologische, und dafs unsere verhältnismäfsig schlechte Statistik andere entscheidende Ursachen haben mufs, als im Durchschnitt wöchentlich 19 Stunden Unterricht in Klassen von je 35 Mann und wöchentlich 60—70 Hefte zum Korrigieren bei 40 Schulwochen im Jahre, was der mir vertraute Normalsatz für einen juvenis in den Mittelklassen ist, und was ich, wenn es gut gemacht wird, als eine rechtschaffene Leistung ansehe, aber nicht als Überbürdung schätzen kann.

Für eine bessere Aufhellung der unheimlichen Sterblichkeitsfrage vermisse ich zunächst eine statistische Vergleichung mit den Zuständen bei den Volksschullehrern. Wie bekommt diesen die Unterrichtsarbeit?

Das müſsten wir doch eigentlich zuerst fragen, wenn sich ernstliche Überbürdungssorgen bei uns regen. Derartige Untersuchungen sind freilich in unseren Kreisen nicht beliebt, weil wir oft von anderer Seite in unbilliger Weise und zu unserem Schaden nach der leichtfertigen Auffassung: Lehrer ist Lehrer, auch wenn es sich um Gehalt und Rang handelte, mit den Kollegen von der Volksschule zu nahe auf eine Linie gerückt worden sind. Aber das darf uns doch nicht hindern, wenn es sich fragt, wie mutmaſslich die Lehrthätigkeit in der öffentlichen Schule auf Gesundheit und Lebensdauer wirkt, die mit uns an einem Strange ziehenden und ähnlichen Anstrengungen ausgesetzten Volksschullehrer zu vergleichen. Die einzige Beziehung darauf findet sich bei Knöpfel S. 18 in folgenden seltsam und zweideutig klingenden Äuſserungen: 'Von den seit 1870 abgegangenen hessischen Kollegen hatten nur fünf vierzig und mehr definitive Dienstjahre erreicht. Von diesen fünf stammen vier aus der guten alten Zeit, wo es auch Lehrern ohne akademische Bildung wegen Lehrermangels möglich war, in die Kategorie der ak. geb. Lehrer zu gelangen. — Die gleichen Beobachtungen wurden in Sachsen gemacht. So fügte ein sächsischer Kollege, der mir die Anzahl der ak. geb. Lehrer mit über 60 Jahren angab, erläuternd hinzu: Freilich sind darunter einige ohne akademische Bildung.'

Bei der Vergleichung mit den Geistlichen ist es handgreiflich, daſs diese gegen uns in Vorteil kommen durch die Landpfarrer, die vornehmlich den Altersdurchschnitt in ihrem Stande heben und den Prozentsatz der sexagenarii steigern dürften — man vergleiche die Oberförster. Wir Gymnasiallehrer müssen allesamt bis auf den verschwindend kleinen Bruchteil der Portenser, Ilfelder, Roſslebener und ähnlicher Paradieskollegen Stadtluft atmen, sehr viele von uns Groſsstadtluft, und das zehrt natürlich. Auch die Juristen sind in dieser Hinsicht günstiger gestellt, weil sie viel mehr Stellen haben, wo der Mensch noch nah der Natur und nachbarlich mit dem Acker zusammenwohnt.

Noch wichtiger aber und vornehmlich entscheidend ist ein anderes Moment, das unter den von Kn. angeführten Autoritäten Paulsen berührt, wenn er sagt: 'Viele Lehrer treten schon mit geschwächter Kraft ins Amt ein; Entbehrungen während der langen Studienzeit, die inneren und äuſseren Strapazen der Examensjahre, die gedrückte und kümmerliche Lage während langer Probe-, Warte- und Hilfslehrerjahre: alles das zusammen hat vielen Mut und Kraft schon gelähmt.' Ich möchte das noch etwas deutlicher ausführen. Wir gehören der groſsen Mehrzahl nach von Haus aus zu den wirtschaftlich Schwachen, stammen aus engen Verhältnissen, haben uns in der Jugend nicht viel zu gute thun können, haben manchmal schon als Gymnasiasten, vollends als Studenten neben der angestrengten und langwierigen Arbeit für die Ausbildung zum Lebensberuf auch noch mühselige Arbeit ums tägliche Brot gehabt, und dieses Brot war schmal genug und wurde nicht reichlicher in der Kandidaten- und Hilfslehrerzeit, in der Übergangszeit also, wo sich der Körper des Anfängers der regelmäſsigen Berufsarbeit des Docierens und Disciplinierens voller Klassen unter Freiheit von anderen Zumutungen und bei sonst guter Pflege anpassen sollte. Da liegen die Keime für so viele schmerzliche Fälle verfrühter Invalidität.

Worauf führt das hin? Darauf daſs man, nachdem man in den letzten Zeiten für die ständigen Lehrer besser zu sorgen angefangen hat, eine besondere Fürsorge dem Bedürfnisse zuwendet, sich einen recht kräftigen und widerstandsfähigen Nachwuchs zu sichern, indem man ungebührliche Ausdehnung der Studienzeit möglichst hindert und zu diesem Zwecke manchen Luxus der wissenschaftlichen Ausstattung einschränkt, wobei die Universitätsprofessoren das Beste thun müſsten; indem man ferner den Überfluſs des zweiten Jahres der pädagogischen Ausbildung wieder beseitigt, um jüngere und frischere Leute ins Amt zu bekommen; indem man weiterhin einen vollbeschäftigten Vikar nicht mit 1200 Mark jährlich abfindet, wovon er nicht leben kann; indem man endlich die Zahl der unentbehrlichen Stellen, die jetzt von nichtständigen Lehrern versorgt werden, auf ein Minimum reduziert und nicht an den Anfängern spart, was man oben zulegt. Eine solche Prophylaxe scheint mir mehr angezeigt zu sein als die therapeutischen Versuche, wie sie durch die Knöpfelsche Statistik empfohlen werden, daſs man die Lehrer im besten Mannesalter auf halbe Sinekuren setzt.

Richard Richter.

ÄSTHETISCHE UND ETHISCHE BILDUNG IN DER GEGENWART

Von Wilhelm Münch

Vom Wahren, Schönen und Guten redet man so gerne in einem Atem. Die Jugend soll zur Liebe und zur Begeisterung für das Wahre, Schöne und Gute erzogen werden, das gilt als selbstverständliches Ziel, als die unzweifelhafte Pflicht und Schuldigkeit der Erzieher, namentlich derjenigen an Schulen, an die man ja überhaupt gern die unbedingtesten Ansprüche mit gelassener Miene stellt, während man der häuslichen Erziehung so recht ernstliche Zumutungen nicht zu machen pflegt, auch ihr schon eher gestattet, ihre Ziele und Wege nach subjektivem Begehr und Ermessen zu wählen. Vom Sinn für das Wahre, Schöne und Gute spricht man dann auch wieder, wo das Wesen der Bildung und der Gebildeten recht voll bezeichnet werden soll. Drei Sonnen, zugleich am Himmel stehend und ihr verschiedenfarbiges Licht — klarer, glühender oder milder — zugleich herniederströmend: was könnte Herrlicheres gedacht werden! Wenn sich nur alles wirklich so leicht verbände, nicht oftmals auseinander strebte, wenigstens im Innern der Menschen, wie sie nun einmal sind! Wenn das Kaminfeuer den umliegenden Raum erhellt, daſs die Bewohner sich dabei sehen und erkennen können, und wenn es ihr Auge mit dem züngelnden Spiel der Flamme erfreut, und wenn es ihnen zugleich Wärme bringt, so ist das alles dem Kaminfeuer ganz natürlich, ist ein alltägliches Ding und vielleicht ein hübsches Symbol von dem Zusammensein jener edlen Dreiheit: aber diese selbst ist darum nicht im geringsten alltäglich, mindestens nicht in kräftiger Lebendigkeit. Unsicher schwankt das Ideal des Wahren, des Guten und des Schönen durch die Seele der meisten hin, wird in guter Stunde einigermaſsen kräftig, aber entweicht auch wieder als Schemen in die Ferne oder wird im Sieg gemeiner Regung hinausgestoſsen. Das ist so die Erfahrung aller Tage.

Auch das ist für niemanden mehr überraschend, der nicht als junge Einfalt am Thor des Lebens steht, daſs man sich dem einen der Ideale in einer Weise ergeben kann, die gegen die anderen gleichgültig macht. Der gelehrte Forscher, der mit einer Hingabe ohnegleichen der Feststellung des Wahren auf irgend einem Gebiete, an irgend einem Punkte zustrebt, dem die Erkenntnis ohne irgend einen persönlichen Gewinn wert genug ist, um ihr Kraft und Leben zu opfern, er läſst darüber vielleicht sein menschliches Herz vertrocknen und veröden, ja läſst es vielleicht auch von Neid und Miſsgunst zerfressen und

gewöhnt es zu brutalem Kampfe (denn auch der Geisterkampf kann brutal sein). Aber führt nicht wenigstens zwischen dem Schönen und dem Guten der Weg um so viel leichter herüber und hinüber? Die Geschichte vergangener Zeiten wie das Angesicht der Gegenwart weist genug schroffes Auseinanderfallen des ästhetischen und ethischen Interesses oder doch der praktischen Kraft dieses Interesses auf. Überhaupt aber hat kaum zu irgend einer Zeit das, was man als persönliche Bildung erstrebte, und auch selbst das, was man als Bildungsideal über sich erblickte, jene Dreiheit in gleichmäfsiger Kraft in sich begriffen. Vielfach kommt das Gute nur als eine Art von mitlaufendem Schatten ins Spiel oder als ein stillschweigend vorausgesetzter Grundton, der aber nur schwach oder überhaupt nicht wirklich mittönt.

Es sind beträchtliche, sind zumal 'interessante' Perioden der Kulturgeschichte, in denen das Ästhetische nach Emanzipation ringt, auf sich selbst ruhen, sich um seine eigene Achse drehen will und einen Wert in sich besitzen, der jedem anderen Werte mindestens gleich sei, vielleicht auch die andern entbehrlich mache. Mitunter ist es eine Art von Trotz, mit dem die ästhetische Bildung sich gegen die ethische ausspielt, gewöhnlicher wohl wird man sich der Einseitigkeit nicht eigentlich bewufst. Ist doch der Gesamtbegriff der Bildung, der seinerzeit wirklich das Menschliche nach allen seinen Seiten einschlofs, gleichsam ein erhöhtes Werden der Person gegenüber dem blofs natürlichen bedeutete, im Laufe unseres Jahrhunderts ganz wesentlich nach der einen Seite hingeglitten, oder nach der Doppelseite von Intellektuellem und Ästhetischem, und ist dabei doch auch das von aufsen her Einzuflöfsende von gröfserer Bedeutung geworden als das von innen sich Gestaltende. Was an den Griechen der klassischen Zeit bewundert wird oder (denn das Bewundern kommt bei vielen dem Anstaunen zu nahe und gilt häufiger den grofsen Proportionen als den reinen Mafsen) was ihnen eine Art Liebe bei uns gewinnt, das schönste Wohlgefallen uns einflöfst, ist eben das ungeschiedene Zusammensein ästhetischen und ethischen Lebens, und nur einmal ist in den späteren Zeiten ein Geschlecht gekommen, das sich von gleichem Ideal beseelen liefs, das Geschlecht nämlich, das die Humanität als sein Ziel, seine natürliche Aufgabe, als den Inhalt seines Wollens und seiner Liebe empfand, und das dieses Ideal, das nachher nur eine Art von vager Vorstellung oder von landläufiger Parole geblieben ist, so rein und inhaltschwer schaute. Die Zeit Herders, Goethes, Wilhelms von Humboldt und all der Ihrigen (denn sie waren nicht Offiziere ohne Armee) ist rasch vorübergegangen. Schiller, der mit der 'ästhetischen Erziehung des Menschen' wirklich doch den innersten Menschen gestalten wollte, ist für unsere Zeit zwar grofser 'Klassiker', ist aber — obschon noch nicht mit seiner Dichtung, doch mit seiner innersten Persönlichkeit — unserm Geschlecht in eine gewisse hohe Ferne entrückt, der man mehr Respekt zollt, als dafs man sich innerlich hineinfände.

Schon das Griechentum behauptete jene schöne Einheit nicht; der Intellekt emanzipierte sich, die naive Ganzheit zerging, die Bewufstheit siegte, die Subjektivität, die Spaltung in Einseitigkeiten und Gegensätze: als eigent-

liches Dominium des nationalen Geistes blieb das Ästhetische. Auch als die Wiedergeburt der Antike den Süden Europas und dann das Innere überkam, da hat sich als das Lebendigste immer wieder erwiesen die ästhetische Seite, die im Norden freilich fast nur den Trieb zur Nachahmung schöner Sprachkunst weckte, aber im Süden doch den gesamten Aufschwung und Umschwung der bildenden Künste hervorrief. Und gerade in dieser Zeit der Renaissance, wie viel erschreckendes Auseinanderfallen des ethischen und ästhetischen Strebens! Nicht als ob es dort an den liebenswertesten Trägern aller guten Ideale zugleich, an wirklich harmonischen Persönlichkeiten fehlte; aber daneben wie viel Formenkultus, Kunstkennerschaft, Kunstbegeisterung bei Leere oder Härte des innersten Herzens! Und wie die neue Bildung aus den Kreisen der Künstler, Enthusiasten und Forscher allmählich in breitere, an sich oberflächlichere übergeht, wie sie bei fremden Nationen sich naturalisiert, die Höfe Europas ziert: zum Ethischen gewinnt sie am allerwenigsten ein ernstliches Verhältnis.

Um so bestimmter wird man auf den tief ethischen Charakter oder doch Ursprung der Reformation hinweisen, und so hätte ja beim Zusammentreffen von Renaissance und Reformation jene Zeit doch das Wünschenswerte voll besessen. Nur dafs es am wirklichen Zusammentreffen und am Zusammen wirken in Wahrheit so sehr fehlte! Zwar kann man so viel sagen, dafs im Mutterlande der Reformation der Humanismus durchweg (was vom Lande der Renaissance nicht gilt) das religiöse Moment mitaufnahm, und sein Bildungsideal, so wie es formuliert zu werden pflegte, mochte ein schönes Gleichgewicht darbieten. Aber das wirklich entfaltete Leben blieb sehr viel einseitiger, im ethischen Sinne nicht tief und im ästhetischen nicht eigentlich kraftvoll. Hatte gerade die Reformation einen Geist kühlen Trotzes gegen das ästhetisch Schöne erweckt, so mochte dies — ähnlich wie beim Urchristentum — als Kehrseite der vollen ethischen Ergriffenheit hingenommen werden; aber diese volle Ergriffenheit selbst zerging, und nach hundert Jahren war ödes Formenleben nach beiden Seiten, der religiös ethischen und der ästhetischen (ästhetisch-philologischen müfste man sagen) das Gepräge. So trat dem Humanismus denn das Bildungsideal weltgewandter Vornehmheit gegenüber, in dem zwar wiederum ein gewisses Gleichgewicht des Menschlichen angestrebt wurde, aber doch eben nur ein weltförmiges Ethos und eine der Natur sich entfremdende Anmut sich vereinte. Das Schwanken geht dann weiter fort, und von allen Richtungen und Gestaltungen ist eine Art von Nachleben unserer Zeit verblieben, doch nicht so, dafs die Einseitigkeiten, als solche empfunden und überwunden, sich neutralisierten und damit etwas Ganzes und Gutes herauskäme.

Unsere Nachbarnationen stehen nicht mit uns gleichartig da. Den grofsen Unterschied zwischen Süd und Nord, zwischen Romanen und Germanen, zwischen den älteren und den jüngeren Kulturvölkern kennt jedermann. Ästhetische Bildung bei sich zu verwirklichen wird den Romanen so viel leichter als uns. Fast alle Wertschätzung des italienischen Wesens ruht auf der glücklichen ästhetischen Anlage und Entwickelung dieses Volkes, daneben freilich

auch auf einer gewissen Kindlichkeit des Wesens; und in dieser Kindlichkeit selbst mag man etwas wie Einheit des Ästhetischen und Ethischen finden. Auch die Bedeutung der Franzosen im europäischen Kulturleben hängt ja zu einem wesentlichen Teile an ihrer ästhetischen Beanlagung, die überall Proportionen zu wahren und sich gefällig darzustellen weiſs, so daſs, was man ihnen als Eitelkeit immer wieder anzurechnen nicht umhin kann, doch schon halb entschuldigt ist durch das ästhetische Bedürfnis dieser gefälligen Selbstdarstellung. Daneben aber haben die Franzosen nach der ethischen Seite aufzuweisen einerseits die Fähigkeit leichter Begeisterung für gewisse hohe Ideen, und andererseits die freundliche Gestaltung aller menschlich-geselligen Berührungen, und wenn weder das eine noch das andere uns als das entscheidend Wertvolle gilt, so darf doch weder dem einen noch dem andern sein ethischer Wert überhaupt abgesprochen werden. Doch es würde lange Abhandlungen erfordern, die besondere Eigenart genau zu bestimmen, in welcher sich das Ästhetische und sein Verhältnis zum Ethischen im Leben und Wesen der einzelnen Nationen darstellt.

Uns Germanen sollte wohl die mangelnde natürliche Begabung nach der ästhetischen Seite antreiben, unsere Stärke um so entschiedener im Ethischen zu suchen. Noch erfreulicher ist es freilich, wenn wir uns zugleich ein Können und Verstehen erarbeiten, das die Natur uns nicht hat schenken wollen, wenn das Ästhetische sich auf guter intellektueller Grundlage aufbaut und mit dem ethischen Gebiet in feste Wechselwirkung tritt. Auf dieser Linie liegen doch auch diejenigen nationalen Leistungen, die wir hier aufzuweisen haben, und auf ihr muſs das allgemeine Bildungsstreben andauernd sich bewegen.

Welches Bild bietet uns die Wirklichkeit in der Gegenwart dar? In welchem Verhältnisse und in welcher Mischung ist ästhetische und ethische Bildung unter uns lebendig? Allbekannt und verständlich ist, daſs Perioden des Wohlstandes oder des Luxus der Entwickelung des Ästhetischen günstig sind, das ja ohne diese Bedingungen über ein kümmerliches Dasein sich kaum erheben könnte. Nicht so sehr denkt man daran, daſs zwischendurch schwerere Zeiten kommen müssen, damit das Ethische wieder in die erste Linie trete. Uns geht es jetzt im ganzen gut genug, und die Wagschale des Ästhetischen hat sich füllen können; ist nicht die des Ethischen darüber in eine etwas blasse Höhe entschwebt? Man kann das doch nicht in jeder Beziehung sagen. Bestimmte und starke ethische Regungen fehlen nicht: auf billigen Ausgleich der Rechte, auf Befreiung von mancherlei verkehrten Banden, auf gesunde Ertüchtigung der Personen, auf kräftiges Thun statt bloſsen Sinnens und Fühlens geht in mancherlei Formen der Zug unserer Gegenwart. Was sie aber nicht begünstigt, das ist das persönliche ethische Leben, die Entwickelung sittlicher Individualitäten. Die äuſsere Bewegung des Lebens ist so groſs, daſs der einzelne sich ihr gegenüber nicht leicht auf festen Füſsen hält. Nicht mit Notwendigkeit 'bildet sich im Strom der Welt ein Charakter', und nicht mit Notwendigkeit ist der sich bildende Charakter ein sittlich schätzbarer. Auch dem sittlichen Charakter ist zur Bildung ein Maſs von Stille

oder Stetigkeit des Lebens von Vorteil. Es ist jetzt so viel äufseres Neue im Werden, dafs das Alte auch im Innern der Menschen stärker schwankt und leichter weicht. Die ästhetische Bildung ihrerseits bedarf zu ihrem Gedeihen nicht eines so festen Mittelpunktes, sie geht nicht so in das Innerste der Person, sie ist oft nur so viel wie ein Sammetmantel über verhülltem Körperwuchs. Sie kann freilich auch viel mehr sein. Unterscheiden wir etwas genauer.

Die eine Erscheinungsform, die sentimentale, scheint unserer Zeit wenig nahe zu liegen. Wir schwelgen nicht leicht in Gefühlen, schmelzen nicht hin in Sehnsucht nach dem Schönen, lassen unser Innerstes sich nicht mit einer Art von Verliebtheit füllen für einen schöngeistigen Schriftsteller, sind den weichen, süfsen Empfindungen hier so wenig zugeneigt als anderswo. Die wehmütige Wonne, welche Jean Paul unsern Grofsmüttern (übrigens mit Einschlufs vieler Grofsväter) bereitete, ist dem heutigen Geschlecht so fremd wie die Sprache der Antipoden; selbst die Poeten in Goldschnitt auf den Tischchen unserer Jungfrauen haben nicht mehr die alte Bedeutung; ästhetische Theegesellschaften sind so ausgestorben wie die Schmachtlocken der Damen. Gleichwohl wird auch jetzt noch viel geschwärmt: es ist aber zumeist ein Schwärmen für anschauliche Kunstobjekte oder eine leidenschaftliche Hingabe an gewisse Kunstrichtungen, und vielleicht noch mehr ein Glühen für einzelne Kunstvertreter. Vor allem ist es ein Schwärmen 'par compagnie', ein Getragenwerden vom Strome, ein Bewegtwerden vom Winde öffentlicher Stimmung. Es ist also doch ohne volle persönliche Echtheit, oder wenigstens ohne individuellen Herd. Es ist auch mit viel Kampfbereitschaft oder doch Verachtung nach aufsen verbunden, was ja jener älteren, nun altmodischen Schwärmerei nicht eigen war. Man fühlt sich mehr fortgerissen als erfüllt, mehr erregt als beglückt. Dafs die Frauen in erster Linie stehn, ist der Natur gemäfs; aber die Männer bleiben doch nicht dahinten, namentlich nicht soweit es lautes Zeugnis gilt oder feurigen Protest. Im einzelnen ist diese ganze Art ästhetischer Kultur oft mit viel Unterscheidungslosigkeit verbunden, und sie ist oft weniger Bildung als Gewöhnung oder Suggestion.

Ihr steht gegenüber die ästhetisch-formale Geistesrichtung, die zu verstehen, zu ermessen, zu urteilen trachtet, die auf Grund eines umfassenden sachlichen Gesichtskreises (wie die Gegenwart ihn weit leichter gewährt als die Vergangenheit) und auf Grund positiver Schulung sich bezeugt und die zu wissenschaftlicher Bildung sich nicht selten ausbaut, wie denn ein Wissen um Kunstgeschichte — nicht blofs in Grundzügen und Haupterscheinungen, sondern auch im Einzelnen und Versteckten — offenbar viel gewöhnlicher geworden ist als früher. Dafs die Wissenschaftlichkeit nicht immer von der echten, wirklich respektabeln Art ist, sondern vielfach kleinlich, äufserlich, spielerisch, nimmt niemand wunder. Aber auch abgesehen davon ist eine zu sehr von Intellektualismus durchzogene ästhetische Bildung nicht recht, was sie sein sollte.

Auch eine Wendung nach dem allgemein Kulturellen hin nimmt das ästhetische Interesse in anderen Fällen. Man empfindet die Kunstbewegung

als einen integrierenden Teil der allgemeinen Kulturentwickelung, ja sieht wohl in ihr die eigentliche Seele, das allerwesentlichste Stück der letzteren, in ihrer Selbständigkeit die rechte Emanzipation überhaupt, und in der Teilnahme an diesem Ringen die preiswürdigste persönliche Aufgabe. Hier insbesondere wird dem Ethischen oder dem, was sonst ethisch hiefs und dafür galt, kaum ein Recht gelassen, mindestens nicht das Recht, dem Ästhetischen irgendwie unbequem zu werden. Es ist natürlich vor allem Jugend, die auf diesen Linien vordringt, wie es so oftmals in der Vergangenheit die Jugend war, die Ähnliches beanspruchte und verfocht, mochte man sich nun als Originalgenies oder als Romantiker oder als junges Deutschland oder wie sonst fühlen und bezeichnen. Das jugendliche Kraftbewufstsein ist es wesentlich, das so von Zeit zu Zeit an dem festgewordenen Bau älterer Gedanken rütteln mufs. Das Ästhetische also ist hier eher das Terrain des Kampfes als die Quelle bildender Einwirkung.

Sehr anders, wenn die ästhetische Bildung ein ganz subjektives Gut geworden ist, nur egoistisches Bedürfnis befriedigt, wenn vor allem nur die Fähigkeit erstrebt wird, ästhetisch zu geniefsen, eine Genufssucht, die sich freilich von der gemein sinnlichen sehr unterscheidet, aber doch auch, wie diese, die Persönlichkeit im Banne hält. Diese Wirkung des Ästhetischen ist nicht Sache der Jugend, sondern der reifen Jahre; es ist nicht zufällig, dafs man den Begriff des Geschmacks vom physischen auf das ästhetische Gebiet übertragen hat: wie der eigentliche Geschmackssinn erst mit der Höhe des Lebens zu seiner rechten Ausbildung kommt, so oder nicht viel anders ist es in der Regel auch mit diesem ästhetischen Sinne. Und mancher ruht schliefslich selbstzufrieden auf dem Ästhetischen aus, der in begeisterungsfähiger Jugendzeit zu ethischen Idealen sich erhoben hatte.

Einen wesentlich sozialen Charakter nimmt die ästhetische Bildung in andern Fällen an. Die Fähigkeit, das Kunstschöne aus irgend einem Gebiete andern vorzuführen, reproduzierend zu übermitteln, ist ja freilich hie und da eine Versuchung zur Eitelkeit, setzt aber eben doch Erziehung zum Selbstkönnen voraus, die immer auch ethisch achtbar ist. Einen sozialen Wert hat ferner die anmutvolle Gestaltung der äufseren Lebensumgebung, in der gegenwärtig zwar auch viel blofses Mitgetragenwerden von der Mode sich findet, im ganzen aber wirklich eine sehr erhebliche Steigerung des ästhetischen Sinnes während der letzten Jahrzehnte stattgefunden hat. Und einen sozialen Charakter und Wert hat weiterhin auch die Schulung und Gewöhnung zu anmutig-wohlthuendem persönlichen Gegenübertreten. In diesem Sinne hat von jeher das Weib, wenn es seinen Typus erfreulich darstellte, entweder von jener unmittelbaren und naiven Einheit des Ästhetischen und Ethischen, die sich beim Kinde empfinden läfst, etwas behalten, oder dieselbe in sichrerer Form gewonnen; schon das Entgegentreten in heiterer Freundlichkeit bedeutet doch ein gewisses Zusammen von sittlicher und ästhetischer Natur, und die Besten verwirklichen in dieser Art eine schöne Harmonie. Weit alltäglicher ist es freilich, zugleich nach der einen Seite der Echtheit zu entbehren und nach der andern im

Kleinen und Einzelnen stecken zu bleiben oder mit bloſs Anempfundenem sich zu begnügen.

Endlich die wirklich persönliche ästhetische Durchbildung. Nicht nur bei denen werde sie gesucht, die, von natürlicher Begabung getrieben, Person und Leben in den Dienst des Schönen stellen, den Künstlern also; vielleicht liegt denen sogar das Ziel in unserm Sinne gar nicht am Herzen. Es handelt sich nicht um etwas, das nur wenigen zu erstreben vergönnt wäre, wie wenig es auch Regel in der wirklichen Welt sein mag: nämlich die Durchdringung des Wesens und Gebarens mit den Prinzipien des Maſses, die Gestaltung nicht bloſs der eigenen Erscheinung und Bewegung, sondern auch des Fühlens und Thuns unter dem Gesichtspunkt des wohlthuend Harmonischen, also die Ästhetik der persönlichen Lebensführung, wie sie durch reiche Empfänglichkeit, sicheres Maſs, schönes Gleichgewicht bestimmt wird. Und bei solchem Wesen unterscheidet man denn freilich nicht und hat auch eigentlich kaum zu unterscheiden, ob es vielmehr als ethische oder als ästhetische Personenbildung zu betrachten ist. Trotzdem fehlt der Unterschied nicht. Es kann das alles von einem inneren Kern her sich regulieren, Ergebnis der Selbsterziehung sein, und es kann auch eine Harmonie sein, die von auſsen her angebildet ist. Das letztere tritt uns am häufigsten bei solchen entgegen, die, in durchaus gebildetem und allseitig wohlgesittetem Hause aufgewachsen, gleichsam nur die Aktiva des geistigen Elternvermögens geerbt haben, ohne die Passiva, nämlich den Untergrund von persönlichem Ringen und seinen Nachwirkungen, den stärkeren und unregelmäſsigeren Pendelschlägen in Fühlen und Wollen. Doch natürlich, nicht in allen Fällen könnte man solche Unterscheidung machen. Wer von uns will bei sich selbst oder andern scheiden, wie viel ihm angebildet ist und wie viel von innen heraus gewonnen! Wie vieles soll unserm Innern durch Einleben in die Gedanken- und Empfindungswelt der edlen Dichter zukommen! Nur daſs freilich auch dieses Einleben nicht erfolgt ohne ein gewisses Mitproduzieren, das dann auch nicht ohne einen persönlich-ethischen Wertcharakter ist.

Einst gab es eine allgemeinere und planvolle Pflege eines bewuſst harmonischen Seelenzustandes: unter dem Namen der 'schönen Seele' ist das Ideal bekannt und mit diesem Namen auch in die Vergangenheit hinabgesunken. Denn auch das Ideal des voll Menschlichen ist so wenig unveränderlich, daſs eine Generation, selbst wenn sie es will und glaubt, ein solches Ideal doch nicht festhält, wie es eine andere gefühlt und erzeugt hat. So galt es ja damals vor allem, reich und schön fühlen, das Entgegentretende reich und tief reflektieren, tief in sich selbst leben, aber auch dem Gefühl des andern sich schön darstellen; und so s u c h e n denn die schönen Seelen einander gegenseitig, sie rühren sich und bewundern sich, sie gefallen sich selbst, und sie spielen damit schon über die Grenze des wirklich Wohlthuenden hinüber. Unsere Generation möchte doch Gesunderes verwirklicht sehen, wenn auch von schlichterem Charakter.

Gewiſs bewegen wir uns oft nur unbestimmt um das Ziel herum, anstatt uns ihm wirklich zu nähern. An Surrogaten fehlt es auch hier nicht, nicht

an Selbsttäuschung, nicht an Verwechselungen. Wie oft wird für warmes Herz gehalten, was nur entzündbare Phantasie ist, wie oft auch von dem Inhaber selbst! Wie oft ist zwischen schönem Fühlen und anmutendem Reden die Scheidung nicht recht möglich! Wie schwer wird es, gegenüber der Tendenz der Differenzierung, die alle Lebens- und Kulturentwickelung beherrscht, auch hier die Unierung zu finden. Ästhetisches Interesse oder ethisches? Das erstere hat so viel mehr Kraft, unmittelbar zu beleben, zu entzünden, auch zu berauschen.

Mehr oder doch häufiger als zum ethischen, das gern als ärmlich beschränkend angesehen wird, fühlt sich das ästhetische Fühlen zum religiösen in einem nahen Verhältnis, und diese Nähe ist ja auch nichts Neues oder Zufälliges, sondern nur Fortleben oder Wiederaufleben alter, enger Verbindung. Beide erheben, wenn auch auf verschiedene Weise, über die Welt der Wirklichkeit, für welche die Ethik doch vor allem tüchtig machen will. Beide erlauben auch zu schwärmen, während Schwärmen auf dem ethischen Gebiete nie auf die Dauer hat gedeihen wollen (und in unserer Zeit sich wesentlich auf die gelegentlich con amore aufgegriffenen Zwecke der Wohlthätigkeit beschränkt, wobei aber die erhöhte Stimmung mehr dem angenehmen Mittel gilt als der sittlichen Aufgabe). Gegen jene Verbindung, die im Katholizismus eine dauernde Heimstätte gewonnen hat, hört ja auch der Protestantismus mehr und mehr auf sich zu wehren. So sind nun allerwärts schön aufgeführte Oratorien und sonstige religiöse Musikdarbietungen ein geschätztes Mittel geworden zur Kontinuierung religiöser Stimmungen über alle dogmatische Zweifel hinüber, und auch die bildende Kunst ist willkommen, wenn sie wieder zu den alten religiösen Geschichtsstoffen greift.

Aber ethische Bildung als solche? Schon der Name ist kaum gangbar. Von ethischer Kultur hören wir neuerdings angelegentlich reden, aber sie ist nicht dasselbe, mufs nicht dasselbe sein mit ethischer Bildung. Es ist fast, als ob es einer Bildung, eines allmählichen Werdens und Gestaltens, nebst Empfangen und Verarbeiten, hier nicht bedürfte, als ob diese Begriffe hier nicht hergehörten. Freilich denken wir ja jetzt bei Bildung ganz vorwiegend an ein von aufsen allmählich Entgegengebrachtes und Überkommenes, Gelerntes, auch Angelerntes; das Ethische scheint sich schon durch eine normal anständige Kindererziehung hinlänglich ergeben zu haben und sich, soweit es nun einmal bei Menschen der Fall zu sein pflegt, behaupten zu können. Ein Behaupten gilt es, ein Innehalten von Linien und Grenzen, ein Nichtüberschreiten. Die alte Form der 'zehn Gebote', die ganz vorwiegend nur Verbote sind, hat durch alles konkrete Christentum hindurch bis heute sich in Wirkung erhalten. Die Erziehung, wie sie den meisten genügt, pflegt nur die Erhebung der Nachwachsenden auf die durchschnittliche Normalhöhe der Erwachsenen zum Ziel zu haben oder doch zum Ergebnis. Bildung reicht weiter, endet später, oder vielmehr endet niemals. Sie hat oder hätte als Selbstbildung — und freilich gerade die ethische Bildung mufs mehr als andere Selbstbildung sein — immer wieder zu ergänzen, zu erneuern, zu verjüngen. Die Aufgabe der inneren Organisation wird nicht

erledigt, die Reife ist durch keine Altersgrenze verbürgt, ein wertvoller innerer Bestand nicht als unverlierbar gesichert. Wenn das Abthun aller naiven Herbheit in der persönlichen Berührung mit Menschen, das Sichfügen in wohlgefällige Form für den Umgang, das Bewahren eines angenehmen Gleichmaſses der Stimmung als ein Stück der ästhetischen Bildung zu gelten hat, und gewiſs als ein wertvolles Stück, so ist die tiefere Höflichkeit, die des Herzens, ein Teil der ethischen. Sie ist zwar einigen Menschen von Natur eigen, die meisten aber müssen sie erst in sich selber groſsziehen. Und so ist es mit der Billigkeit, die eine so leichte Pflicht scheint, wenn man sie im allgemeinen nennen hört, und doch so viel voraussetzt, wenn sie in all den konkreten Fällen geübt werden soll. So auch wohl gradezu mit der Gerechtigkeit, die etwas ganz Wohlfeiles zu sein scheint und erst durch eine groſse innere Entwickelung gesichert wird. Schlieſslich ist — um das ganze, groſse Gebiet der sittlichen Tapferkeit in ihren vielen Formen nicht näher zu berühren — alles rechte Verstehen des Menschlichen, die Fähigkeit verstehenden Mitempfindens nach allen Seiten, die Würdigung der inneren Kräfte und Gegenkräfte, der zuverlässige und reiche gute Menschenwille Ergebnis allmählich sich vollziehender ethischer Bildung.

Daſs die Aufgabe solcher ethischen Selbstbildung im Bewuſstsein der Mehrzahl ein lebendiges Dasein habe, dem steht leider auch kirchliche Auffassung nachteilig entgegen. Vollkommenheit und Vervollkommnung sind Ausdrücke, die der kirchenbesuchende Christ kaum noch je zu hören bekommt. Die Besorgnis, daſs damit menschlicher Kraft etwas Wesentliches zugetraut würde, daſs die Abhängigkeit von göttlicher Kraft und Gnade und damit denn auch vom Dogma gefährdet würde, läſst aus der kirchlich-religiösen Erziehung des Volkes ein solches Moment der Anregung ganz verschwinden. Die Besorgnis, daſs das Palladium des Protestantismus, die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben, bedroht werde, läſst einen andern, läſst den fruchtbarsten religiösen Begriff fast ignorieren, jedenfalls ganz zurückstellen, nämlich den der Heiligung. Und doch wäre mit Heiligung das in höchstem Sinne und tiefstem Ernste bezeichnet, was unter dem schlichten Namen ethischer Bildung uns hier beschäftigt.

Denn in der That, einer Ergänzung, die zugleich Vertiefung ist, bedarf unsere obige Kennzeichnung ihres Wesens. Dort kam mehr ihre Parallelität mit der ästhetischen Bildung, wie eine solche ja schon durch die Wiederkehr des Begriffes Bildung gegeben ist, zur Sprache, als das die beiden Unterscheidende. Als gemeinsam für die eine und die andere erschien vor allem das Maſs, die erworbene innere Sicherheit des Maſshaltens gegenüber allen Antrieben roher Natürlichkeit, allerdings zugleich mit der gewonnenen feinen Empfänglichkeit und der Erlösung aus engem Gesichtskreis. Aber weder Empfänglichkeit noch Gesichtskreis noch Maſs ergeben den eigentlichsten Kern sittlicher Bildung. Diese leistet ihr Bestes durch Kampf, durch Überwindung, und besitzt ihr Bestes in der Kraft zur Überwindung. Das ist freilich schon den Griechen nicht fremd geblieben, nicht Plato und nicht den Stoikern und

auch nicht andern Denkern und Beobachtern; aber weder in der allgemeinen Lehre noch im allgemeinen Bewufstsein hat es seine volle Bedeutung gewinnen können. Die Stoiker z. B. predigen eigentlich mehr den Sieg als den Kampf und nehmen damit den letzteren doch nicht allzu ernstlich. Auch ruht ihre ethische Vornehmheit auf einer Art von Stolz, und Stolz ist keins der tiefsittlichen Fundamente. Mufste nicht eines Tages dem Bewufstsein die Sittlichkeit wesentlich als Ergebnis schweren inneren Kampfes aufgehen? Die Erkenntnis des eigenen Wesens mufste in die Tiefe streben, und in der Tiefe zeigte sich der Kampf.

Ineinander wachsen werden sie also auch in fernerer Zeit nicht, die ästhetische und die ethische Menschenbildung; zu schöner Einheit werden sie sich mehr nur bei einzelnen verbinden, eine Mehrzahl wird es nicht werden. Es ist nicht blofs so, dafs die Pflege des Schönen (des Kunstschönen wenigstens) eines freundlichen Lebenszustandes bedarf, und dafs in kriegerischer Zeit die grofsen sittlichen Kräfte auf den Plan treten: auch für den einzelnen fallen beide Sphären doch ungefähr wie Frieden und Krieg auseinander; mindestens mufs es ein bewaffneter Friede sein, was unsern ethischen Zustand charakterisiert, nicht der sorglose Friede des heiteren Spiels.

Auch werden wir ja nicht vergessen, dafs jenes freundlich harmonische Ergebnis, wie es mit Bildung zu bezeichnen war, nicht gleichbedeutend ist mit sittlichem Wertgehalt überhaupt. Dieser kann überragend grofs sein bei mangelndem Gleichgewicht des Wesens, ihm kann das gefällig Wohlthuende sehr fehlen, er kann mit einseitiger Kraft die Persönlichkeit erfüllen; ohne ein gewisses Mafs von Einseitigkeit und Schärfe ist überhaupt kaum Charakter. Aber anzustreben hat der einzelne darum doch jenes Gleichgewicht, dessen Mangel erst hingenommen wird bei einer gewissen Gröfse des Wesens, die nicht jedermann verliehen ist.

Und auch auf den Vorstufen der Selbsterziehung soll dieses Bestreben nicht versäumt werden. Gegen die öffentliche Erziehung ist jetzt viel Beschwerde, dafs sie der Pflicht ästhetischer Bildung nicht genüge, und für die spezifisch ästhetischen Naturen ist sie damit schon überhaupt gerichtet, bleibt sie schlechterdings unter ihrer Aufgabe, ist sie nur rohe Stümperei oder blinder Schlendrian. Es ist wahr, die Schulen marschieren in der Regel ein Stück hinter der allgemeinen Kultur des Zeitalters her. Nicht blofs, dafs man da ewig dieselben Klassiker liest, während es doch so viel anregendere Moderne giebt, oder Dinge treibt, von denen kein Mensch aufser der Schule mehr etwas wissen will: das sind die Anklagen der Thorheit, auch der moralischen Borniertheit. Indessen man darf dort doch wirklich das Unvollkommene sehen und bezeichnen.

Was sich die Schulen als Pflege des Ästhetischen anrechnen, hält sich teils auf dem Gebiet des Elementarsten (wie Ordnung, Symmetrie in äufseren Dingen), oder es bleibt als rein Technisches aufserhalb des inneren Zusammenhangs und Lebens (so das bescheidene Mafs von Zeichnen und Gesang), oder es gehört dem mifslichen Gebiet des formal Rhetorischen an (also die Kultur des schriftlichen Stils), oder es kommt infolge starker Beimischung nüchterner Verstandes-

übung oft nicht zu eigentlich ästhetischer Wirkung (so die Dichterlektüre). Freilich liegt in den konkreten Lebensbedingungen der Schule Erschwerung und Hemmung genug, und wenn es nur die eine wäre, dafs die Zöglinge in ihrer Mehrzahl nach Abkunft und Vorbildung das Ganze abwärts ziehen. Und sicherlich bleiben die schlichteren Ziele ethisch-intellektueller Ausbildung weitaus die gröfseren. Aber eine Wandlung zur Vervollkommnung, nämlich zu vollerer Vereinigung der Ziele und Linien, mufs doch von der Zukunft gefordert werden. Und wie wenig das verkannt wird, das beweisen die zahlreichen Stimmen, die sich aus Fachkreisen für geschicktere Einverwebung ästhetischer Anregung und Orientierung erheben. Pflege eines wirklich guten Vortrags edler Dichtung, im Zusammenhang mit lebendiger und liebender Erfassung, Ausmünden eines bildenden Zeichenunterrichts in das Verständnis kunstgeschichtlicher Erscheinungen, Hinarbeiten auf deutliche Auffassung von Kunstwerken im Zusammenhang mit begrifflicher Klärung und sprachlicher Bereicherung, würdige Gestaltung der äufseren Raumausstattung, auch immer völligeres Abthun des roh Natürlichen im Unterrichtston, das sind Ziele, denen man sich nähern soll.

Wollten nur auch die andern erziehenden Faktoren in gleichem Mafse ihre Pflichten revidieren! Zwar einer dieser Faktoren, die Gesellschaft, würde dazu vergeblich aufgefordert, denn sie ist ein Wesen ohne Haupt und Centrum und kann also einen Willen nur im Sinne einer Strömung entwickeln, die zu beeinflussen kaum von aufsen her gelingen könnte. Die Kirche ist zwar nicht gewohnt, einer Unvollkommenheit in der Erledigung ihrer Berufsaufgaben geziehen zu werden, aufser von ihren Feinden, zu denen wir uns nicht schlagen wollen; aber vielleicht wäre es gut, wenn sie von Freunden öfter gemahnt würde. Dahin gehört, was oben gesagt wurde. Und dazu doch noch eins. Die Fülle und Tiefe der ethischen Bestandteile neutestamentlicher Briefe, in denen sich übrigens die Sprache des höchsten Ernstes oft zugleich zu leuchtender Schönheit erhebt und so die edelste Einheit des Ethischen und Ästhetischen sich verwirklicht, pflegt nicht entfernt so ausgekauft zu werden wie es geschehen sollte. Bleibt das einer künftigen Periode der Kirchengeschichte vorbehalten? Die Familien endlich, die gebildeten Familien sind es ja vor allem, denen die Vereinigung ästhetischer und ethischer Erziehung obliegt, nicht blofs die ästhetische für sich, worauf sich manche in der That zu sehr beschränken, auch nicht eine beliebige ästhetische oder was als eine solche erscheint, sondern die Vereinigung einer gesunden ästhetischen und einer ernst folgerichtigen ethischen Erziehung. Dafs das Verantwortlichkeitsbewufstsein überhaupt viel weniger lebendig ist als die Bereitschaft, andere entrüstet zur Verantwortung zu ziehen, ist — zwar ein unvergänglich menschlicher Zug, aber doch besonders auch ein Zug unserer Gegenwart, mit deren stark öffentlichem und äufserlich vielbewegtem Leben er zusammenhängt.

Aber wir gehen durch starke Krisen und werden vieles neu zu suchen haben, was uns im auflösenden Wirrwarr der Zeit verloren geht, und dann weiterhin und immer von neuem noch anderes, was kaum jemals schon erfüllt und verwirklicht war.

DIE ÄLTESTE DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR HÖHERES SCHULWESEN

Von Ernst Schwabe

(Schlufs)

Einer der fleifsigsten und fähigsten Mitarbeiter der Acta scholastica war unzweifelhaft Gotthilf August Hofmann, 'Proreсktor und öffentlicher Lehrer der Weltweisheit am Archigymnasium zu Dortmund'.[1]) Alles, was dieser Mann (wahrscheinlich ein Obersachse) geschrieben hat, hat Hand und Fufs. Die Abhandlungen und Darlegungen, die aus seiner Feder stammen, sind in einem munteren und klaren Stil geschrieben und enthalten viel Beherzigenswertes, was heute noch gilt und für damalige Zeit eine ungeheure Kühnheit darstellte. Jedoch sind die mutigen Worte mit so viel Feinheit vorgebracht, dafs er sich durch sie schwerlich Feinde gemacht hat. So viel ich sehe, tritt Hofmann zum erstenmale als Mitarbeiter im II. Bande der Nova acta scholastica auf, der im Jahre 1751 erschien, dann aber gleich zweimal, mit den Abhandlungen 'Von der Gültigkeit alter Schulmoden' (S. 643—684) und dem 'Charackter eines rechtschafenen Schulmannes' (S. 721—773). Der Verfasser verfügt über einen gesunden Mutterwitz und eine flotte, frische Schreibart. Bewufst sucht er sich vom Schlendrian des ewigen Disputierens, der Imitationen und des Programmfabrizierens loszulösen. Das Sapere aude! ist seine Devise: alles atmet einen kräftigen, aller Verbildung sich entgegensetzenden Menschenverstand, der nicht mehr aus sich und seinen Themen macht, als bei bescheidener Selbsteinschätzung daraus gemacht werden kann. Beide Abhandlungen, die in gewisser Art den damaligen Typus pädagogischer Theorie, sowohl was die Schule als den Schulmann angeht, darstellen, verdienen wohl ein kurzes Referat.

Die erste 'Von der Gültigkeit alter Schulmoden' wendet sich 'gegen gewisse ausserwesentliche Gewohnheiten, die auf den eigentlich sogenannten »Schulen« eingeführt sind'. In Wirklichkeit kann man das Ganze als einen dem herrschenden Pedantismus hingeworfenen Fehdehandschuh ansehen. Im Eingange seiner Abhandlung wendet sich Hofmann zunächst gegen die übermäfsige Anwendung des Lateins und geifselt dann die langatmigen Programme, die eine unbedeutende Sache damit aufputzten und verbrämten, dafs sie womöglich vom Ursprung der

[1]) Die grofsen Nachschlagewerke schweigen über diesen merkwürdigen Mann. Er findet sich weder in der Allg. D. Biogr. noch in den älteren Werken von Jöcher, Adelung und Rotermund. — Auch die Bibliothek des Dortmunder Gymnasiums vermag über ihn keine Auskunft zu geben (Mitteilung des Prof. Dr. Schulze, Dortmund).



Welt anfingen.[1]) Hierauf wendet er sich zu seinem eigentlichen Thema und teilt, hierbei dem Prinzip der damals sehr beliebten partitio dichotomica folgend, die 'alten Schulmoden' in zu erhaltende und zu verwerfende.

Zu der ersten Gattung gehören ihm alle die, 'die dem Zweck einer Schule sowohl überhaupt als besonders gemäſs sind', und zu diesen rechnet er als aus früherer Zeit überkommen: '1) die Gründlichkeit des Unterrichts in allerley Sprachen und Wissenschaften, 2) den besondern Eyfer, der sich bei Lehrenden und Lernenden vorfand, 3) das Ansehn, worein sie sich mittelst einer genauen wohleingerichteten Zucht bey ihren Untergebenen setzten, 4) die gute Eyntracht, welche vordem auf allen Schulen blühete.'

Wichtiger als diese laudatio temporis acti und für das Verständnis dieser von der Schulgeschichtschreibung arg vernachlässigten Zeit nutzbringender ist der zweite Teil, die Schilderung der Schulmoden, die 'den Zweck einer Schule zwar nicht gantz auffheben, aber dennoch gewaltig verhindern und schwer machen'. Hier fordert Hofmann, als Wortführer einer neuen Zeit, vor allen Dingen einen sachlich sorgfältig fundierten Unterricht, und hierbei exemplifiziert er, wenn auch in der Form vorsichtig, so doch in der Sache kühn, zunächst auf einen vernünftig umzugestaltenden Religionsunterricht. Den Übelständen, die in diesem Noli me tangere des Unterrichtswesens zur festen Form erstarrt waren, geht er kühn zu Leibe ('Wahrhaftig, mit einem bisgen Catechismusgeplärr ists nicht ausgerichtet') und stellt als erste Forderung hin, daſs der Lehrer selbst nicht bloſs im formalen Christentum zu Hause sein, sondern eine wahre Liebe zu Gott, Religion und Tugend besitzen müsse. Dann ist 'eine gantze Moral und Politick deshalb zu lesen gantz und gar nicht nöthig'. Leider fehlt es daran sehr: gründliche Kenntnisse, die es zulassen, daſs die Lehrer aus dem Vollen schöpfen, sind selten vorhanden: die meisten begnügen sich nicht nur im Religions-, sondern auch im Sprachunterricht mit dem äuſseren systematischen Einpauken dessen, was sie selbst auf der Schule gelernt haben (vgl. auch Paulsen I^2 S. 593) und die Zahl derer ist sehr groſs, deren 'gantze Lehre blos auf die kahle Grammatik eingeschränckt ist'. Bei dem Sprachunterricht vermiſst er allen realen Untergrund.[2]) Dieser muſs aber

[1]) ib. S. 647. 'Wäre ich — gar um meiner Sünden willen ein Antiquitätenkrämer oder buchstäbelnder Kunstrichter geworden; wie würde ich mich freuen, daſs ich ietzt meine Waren so vortreflich an den Mann bringen könnte! Zuförderst würde ich mit einer altväterischen Mine den Ursprung sowohl der Schulen überhaupt, als der Moden in denselben untersuchen und entdecken, Adam sey nach der Vertreibung aus dem Paradies der erste Schulmeister gewesen, Lamech aber habe die Eintheylung in Classen eingeführt. Hiernächst würde ich manche verderbte Lesarten vieler alten griechischen und lateinischen Schriftsteller mit grosser Dreystigkeit verbessern, wenns auch nur in den Noten geschehen sollte u. s. w.' Zu der Anspielung auf Lamech vgl. 1. Mos. 4, 19 (Jabal, Jubal, Thubalkain).

[2]) ib. 663. 'Wo ist der Unterricht in der Geographie, der Physik, der Historia, der Mythologie, den Römischen und Deutschen Alterthümern, der Kenntniſs lateinischer Auctoren und anderer guten Bücher, der Beredsamkeit und Dichtkunst? Wer lehret sie eine geschickte Periode, einen guten Brief oder auch nur ein manierlich Compliment machen? Wer führet sie darauff, ihre Gedancken beyzeiten mit eignen Worten auszudrücken?'



geschaffen werden, freilich von allem nur die 'ersten leichtesten Anfangsgründe, worauf hernach ein Studierender fortbauen könnte'. Den geistigen Standpunkt der Schule[1]) schildert er hierbei als aufserordentlich niedrig. Freilich weifs auch er diesen Mangel nur damit zu erklären, dafs die Not der Zeit die Eltern hindert, möglichst viel an die Erziehung der Kinder zu wenden, und dafs es deshalb unmöglich ist, die besseren Elemente der Studierenden beim Schulamte zu erhalten.

Einen zweiten Hauptübelstand findet Hofmann in ungeeigneter Behandlung des Unterrichts, selbst zugegeben, dafs die einmal beliebte formale Methode die rechte wäre. Hierbei rechnet er seinen Zeitgenossen eine ganze Anzahl Verstöfse vor: den ersten erblickt er (charakteristisch genug) in der Verwendung ungeeigneter Bücher, die man entweder aus Sparsamkeit oder Beharrlichkeit nicht mit besseren vertauschen will. Dann tadelt er die 'üble Methode, wenn man seine anvertrauten Lehrlinge mit dem peinlichen Auswendiglernen martert und sie gar nicht von Kindheit an zum Gebrauche ihres eigenen Verstandes anführt'. Drittens rechnet er es zu den methodischen Fehlern seiner Zeit, dafs 'man den Schülern so viele Faulküssen läfst, auff denen sie sanft ruhen mögen'. Damit wendet er sich gegen die Ausgaben ad modum Minelli, die damals aufgekommen waren, die Neuen Testamente mit gegenübergedruckter lateinischer Vulgata und die Ausgaben mit deutschen Anmerkungen. Was die letzteren angeht, so war der Vorwurf unzweifelhaft treffend: man braucht nur die elenden Eselsbrücken anzusehen, die damals als 'Schulausgaben' von Ovid u. a. paradierten.[2]) Einen vierten Vorwurf erhebt er gegen die Schulen, wo 'man von seinen Schülern Arbeiten fordert, welche ihre Fähigkeit und Kräfte übersteigen'.[3]) Der Fehler jener redesüchtigen Zeit war eben der, dafs man in gewissen Dingen zu schnell vorwärts ging und prunkhafte Redeleistungen hervorzurufen strebte, ehe nur die notwendigste stilistische Vorbildung gegeben war. Den fünften methodischen Fehler sieht H. in dem geraden Gegenteil des vierten, 'wenn man (die Schüler) durch allerley Umschweife als im Labyrinth herumführt und den kürtzesten Weg gehn sollte!' Hiermit traf Hofmann den bösesten Punkt und die empfindlichste Stelle. Leider hatte er nur zu sehr recht mit seiner empörten Frage: 'Ist es nicht eine Schande, zehen bis zwantzig Jahr an dem blossen Latein zuzubringen und doch kaum so viel zu lernen als man eben gebraucht?' Um auf das Schülerlatein zu schliefsen,

---

[1]) ib. 664. 'Was lernt aber ein Schüler anstatt alles dessen? Ein bisgen Latein aus dem Cornelius, griechisch und hebräisch buchstabieren. Damit bringen sie ihre besten, edelsten Jahre zu u. s. w.'

[2]) ib. 670. 'So lange sie Trost in den Noten finden oder eine Übersetzung bey der Hand haben, sollte man glauben, wunder wie gescheit sie wären. Wird ihnen aber dieser gerichtliche Beistand genommen, dann sehen sie sich nach dem Tacitus um und bitten selbigen mit einem beweglichen Husten um Hülfe.'

[3]) ib. S. 671. 'Wird ein Schüler wohl gantze sogenannte Chrien, oder ordentliche Reden anfertigen können, ehe er weifs, was ein logischer Satz ist? Was entsteht daraufs anders, als dafs man entweder seinen Lehrlingen gar nichts aufgiebt, oder selbst alles machen mufs und sie nur zusehen läfst?'



braucht man nur in die damalige Programmlitteratur zu blicken. Trotz aller Geläufigkeit und Flüssigkeit, mit der sich die Lateinschreiber und -redner jener Tage in hergebrachten Konversationsphrasen bewegten, braucht man gar nicht lange zu suchen, um mit einem 100 Jahre später auftretenden lateinischen Poëten klagen zu müssen: Donatus miser male vapulat! Die argen Schnitzer, die sich selbst angesehene Schulmänner zu schulden kommen liefsen, sind auch ein Zeichen jener Zeit, und wenn das am grünen Holz geschah, wie mag es erst bei den Schülern gewesen sein! In dieser Hinsicht hat es allerdings 1840 unvergleichlich viel besser ausgesehen als 1740.

Die weiteren Teile dieser Arbeit sind leider nur skizziert: sie bezeichnen als Hauptgrund des Rückgangs die Überlastung der Schulen mit ungeeignetem Schülermaterial und das Zusammensitzen der verschiedenartigsten Elemente in einer Klasse. Die Hilfsmittel, die H. dagegen empfiehlt, sind ungefähr dieselben, die man auch heute vorschlagen würde. Als letzte böse Schulmode bekämpft er dann die schlechte Zucht, die übermäfsige Ausdehnung der Feiertage und das treue Festhalten am alten Schlendrian.

In dieser Arbeit, die in ihrem kernigen Ton oft an Lessingschen Stil erinnert, klingt, wie in vielen anderen, die in jener Zeitschrift veröffentlicht sind, die Klage eines gescheiten und wohlmeinenden Mannes hindurch, wie übel es doch mit dem damaligen Gymnasium bestellt gewesen sei. Zu jeder Zeit hat es nun Leute gegeben, die sich getrauten, den Sitz des Übels genau anzugeben und Heilmittel vorzuschlagen. Solche Wundermänner fehlten auch damals nicht. Doch die salbungsvoll langweiligen Reden derer sollen hier beiseite bleiben, die vom hohen Piedestal herab alle Schuld am Verfall der Gymnasien bei deren Lehrern, ihrer ganz besonderen menschlichen Unvollkommenheit und ihrer mangelhaften Erziehung und Weiterbildung, suchten. Denn das Bild wird viel klarer und deutlicher, wenn wir auf die Äufserungen derer achten, die damals mitten in der Praxis standen und darum uns am genauesten sagen können, wo sie der Schuh drückte, anderseits aber auch, wenn sie gegen sich und andere ehrlich sind, am leichtesten die Fehler aufzuzeigen wissen, die damals der ganze höhere Lehrerstand sich schuld geben mufste. 'Höherer Lehrerstand' ist freilich hierbei cum grano salis zu verstehen, da ja die allermeisten Gymnasiallehrer Theologen waren und, falls sie kein Rektorat erreichen konnten, so bald als möglich in ein Pfarramt zu kommen trachteten.

Die zweite Abhandlung G. A. Hofmanns giebt uns darüber den besten Aufschlufs, wie man sich in Berufskreisen den 'Charackter eines rechtschafenen Schulmannes' zu denken pflegte. Nachdem er des 'Pöfels' Urteil abgefertigt hat, der nur den als 'rechtschafen' ansieht, der in allen Dingen den Eltern zu Willen ist, verlangt er als erstes, dafs ein Schulmann von Natur gut ausgerüstet sein solle: die Ausführungen des feiner organisierten Obersachsen über seine neue Heimat[1]) sind hierbei mit starker Ironie, die er auch sonst öfter

[1]) ib. S. 741. 'Ein Schulmann soll aber auch eine genugsam starke Stimme und vernehmliche Aussprache haben, und das hauptsächlich in Westphalen. Denn in diesem ge-



anwendet, durchzogen. Von dem Geiste eines Schulmannes aber fordert er, dafs ihm 'ein lebhaft Naturell und Munterkeit' eigen. Ja es klingt wie aus Lessings Munde, wenn er erklärt, dafs er 'vielleicht einen strengen Beweifs von dem Satz wagen (würde), dafs ein Schulmann ohne die Eigenschaften eines schönen Geistes ein vollkommener Pedant sey'. Ein munterer Witz, ein 'glückliches Gedächtnüfs', ein 'reiner und zarter' Geschmack und als Krone ein 'edles und gutes Hertz' sind die weiteren Naturgaben, die er von einem rechten Schulmann verlangt. Ebensohoch sind die Anforderungen, die er an das stellt, was von dem Menschen für die Ausbildung eines solchen geleistet werden soll. Ein rechter Schulmann soll vor allen Dingen nicht 'eine butte und pöfelhafte' Erziehung genossen haben und ununterbrochen an sich weiter arbeiten. Die damaligen Schulmänner müssen es wohl in beiden Dingen schwer an sich haben fehlen lassen, wenn Hofmann mit Recht schreiben kann, dafs sie von den klassischen Lateinern nur die 'fast ausgepeitschten Autoren' und von den Neulateinern fast gar nichts kännten.[1]) Vor allem dringt H., beim Lehrer ebenso wie beim Schüler, auf reale Durchbildung. Zwar soll der rechte Schulmann auch etwas von 'Critick' verstehen, aber doch steht ihm die Durchbildung in Mythologie und Altertümern weit höher. Ja fast modern klingt es, wenn es bei ihm S. 762 heifst: 'Die alte sowohl als die neue Geographie ist ihm so unentbehrlich, dafs er ohne jene keinen älteren Schriftsteller verstehn, ohne diese aber in der neueren Geschichte nicht fortkommen kann.' Überhaupt also ist ihm eine gründliche und umfassende gelehrte Bildung das fundamentum scholarum. 'Denn ist nicht ein Schulmann auch ein ehrlicher Bürger in der Republik der Gelehrten?'

Neben dem Sammeln eines reichen Wissens lag ihm aber auch eine sorgfältige Durchbildung des Könnens am Herzen, vor allem im Reden und Dichten, oder, wie man damals sagte, in den 'schönen Wissenschaften'. Nicht die rednerischen Figuren aus den Lehrbüchern lernen, sondern selbst an den Born der Dicht- und Redekunst[2]) herangehen, ist hier für den 'rechtschafenen' Schulmann das erstrebenswerte Ziel. 'Er braucht selbst kein Dichter zu seyn: aber

---

sitteten Theil von Deutschland besitzt auch der geringste Pöbel die seltene Wissenschaft, aus der Stärke der Stimme, sonderlich im Predigen, die Stärke des Geistes, ja die gantze innere Geschickligkeit eines Menschen weit sicherer, als die Planetenleser, zu erraten.'

[1]) ib. S. 760. 'Ich will wetten, dafs viele die meisten Schrifften des Cicero, des Livius, den Vellejus Paterculus, den Juvenalis, den Valerius Flaccus, den Pomponius Mela, den Lactantius, den Minucius Felix und viertzig andere nicht mit Augen gesehn haben: und wenn man ihnen vollends in den neueren vortreflichsten Schriftstellern den Laurentius Valla, den Ubertus Folieta, den M. Antonius Maioragius, den Janus Nicius Erythräus, den Petrus Cunius, den Franc. Vavassor und mehrere verlegen wollte, würden sie eben so unwissend seyn, als jener Mönch, der den Articulus Schmalcaldicus für einen Ketzer zu Luthers Zeit hielt.'

[2]) ib. S. 766. 'Eine männliche, eine feurige Beredsamkeit mufs es seyn, die die Hertzen überwindet und mit den Regungen erfüllet, welche den lebhaften und reitzenden Vortrag der Wahrheit begleiten. Zu der müssen Jünglinge mit dem gröfsten Fleis angewiesen werden.'



sein verbesserter Geschmack mufs ihm die Geschickligkeit geben, von dergleichen Dingen richtig zu urtheilen (S. 769).' Wenn diese Ansicht durchdringe[1]), dann werde es künftighin besser um die Schulen und ihre Leistungen stehen.

Er schliefst denn seine Ausführungen mit dem Wunsche, dafs der Schulmeister, wie er sein soll, auch etwas von Philosophie und Mathematik verstehen möchte. Man sieht also, dafs, abgesehen von einigen Forderungen, die zu allen Zeiten als selbstverständlich angesehen worden sind, Hofmann als Kennzeichen des 'rechtschafenen Schulmanns' eine möglichst tiefe und vielseitige Geistesbildung ansieht; dafs er seiner Zeit nicht so weit vorausgeeilt ist, um auch eine ausgedehnte pädagogische Lehrzeit zu verlangen, dürfen wir ihm nicht verargen. Möglichst viel Wissen war das Ideal seiner Zeit: dafs er daneben das Können so stark betont, ist schon sehr viel, und darin liegt die Berechtigung, ihn einen der Wortführer in der pädagogischen Bewegung jener Tage zu nennen.

Seit dem ersten Auftreten G. A. Hofmanns, der bald darauf als Rektor nach Bielefeld überging, ist fast in jedem Jahrgang von 'Altes und Neues aus Schulsachen' eine Abhandlung von ihm aufgenommen.[2]) Mögen sie nun theoretische Probleme behandeln, oder, was ihm und uns näher liegt, praktische Fragen erörtern, sie sind alle vortrefflich geschrieben und zeigen uns in dem nach Westfalen versetzten Sachsen einen wackern Schulmann, der das Herz auf dem rechten Fleck hat, auch für die Not seiner Mitarbeiter, mit klarem Blick das Schulwesen überschaut und erkennt, was ihm not thut. Leider geht eine umfassende Behandlung dieses Mannes, die eine dankenswerte Aufgabe wäre, und seiner Schriftstellerei über den Rahmen unseres Themas hinaus: leider! denn offenbar ist G. A. Hofmann eine Lichtgestalt unter den Schulmännern der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gewesen.

Dafs unsere Vorgänger im Amte damals nicht zu beneiden waren, teils der üblen Lage wegen, in der sie sich befanden, teils um der Kollegen willen, die sie unter sich dulden mufsten, hat schon Paulsen am Ende des I. Bandes seiner Gesch. des gel. Unterrichts genugsam ausgeführt. Den Niedergang des gelehrten Unterrichts und die Barbarei, die infolgedessen auf Universitäten und Gymnasien zu jener Zeit eingezogen war und vor allem den höheren Lehrerstand in eine unwürdige Lage hinabgedrückt hatte, kann man sich gar nicht arg genug vorstellen. Am deutlichsten zeigen sich diese trübseligen Bilder in den Beiträgen der Acta und ihrer Fortsetzungen, die ihresgleichen in den

[1]) ib. S. 769. 'Aus den Schulen müssen Leute kommen, die den guten Geschmack nach und nach in einem Lande allgemeine machen, worinn er bis dahin nur wenigen Seelen im Verborgenen beygewohnt hatte.'

[2]) Die übrigen Schriften G. A. Hofmanns in den Acta sind: A. u. N. I 83—97 Gedanken von dem Werthe der Dichtkunst. — III 106—124 Von Schulstudien. — ib. 216—238 Grundsätze zu einer vernünftigen Zucht auf Schulen (Antrittsprogramm in Bielefeld 1751). — VIII 94—115 Von dem Entbehrlichen in der Welt (Eine scharfe Polemik gegen das Programmschreiben auf den Schulen, vor allem in lateinischer Sprache). — Anderweite Schriften Hofmanns habe ich nicht finden können.

heutigen wissenschaftlichen Zeitschriften nicht mehr finden, nämlich in den zahlreichen eingelegten Gedichten. Die meisten von ihnen sind allerdings im besten Falle nur wohlgemeinte Reimereien, die für uns kein Interesse mehr haben. Ein paar von ihnen sind aber doch, schon um einmal dies verschollene genus paedagogice dicendi zu verdeutlichen, einer kurzen Erwähnung und Charakteristik wert. Denn sie zeigen uns, oft in naiver und rührender Form, neben dem Bilde, wie des Schulmanns Ideal und die beste Schule nach Ansicht dieser Poeten sein sollte, recht deutlich, wie die Schule wirklich war und an welchen Gebrechen das damalige höhere Schulwesen litt.

Das gröfste Übel, woran es damals krankte, war aber entschieden die ungenügende soziale Stellung der Schulmänner. Es ist die Beseitigung dieses Zustandes zwar eine alte Forderung, und seit den Zeiten, wo uns Lucian in seiner Schrift *περὶ τῶν ἐπὶ μισθῷ συνόντων* mit soviel Humor wie Entrüstung die jammervolle Position des antiken Hauslehrers schildert[1]) und später Melanchthon de paedagogorum miseriis schrieb, ist das wohlbekannte Klagelied nicht ausgesungen worden. Es hat aber, wenigstens seit der Reformation, nie so viel Berechtigung gehabt als um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Die Hauptschuld an dem Verfall der Wissenschaft überhaupt und damit des wissenschaftlichen Verfalls der höheren Lehranstalten trug die konfessionelle Erstarrung des Protestantismus: auch im Schulwesen brachte der Pietismus neues Leben. Die Hauptschuld an dem sozialen Verfall und der daraus folgenden niedrigen Einschätzung des Lehrerstandes lag aber daran, dafs alle Lehrer, mit wenigen Ausnahmen, Theologen waren und das höhere Lehramt nur als einen Durchgangsposten ansahen, um möglichst bald, wie es, in Sachsen wenigstens, damals hiefs und noch lange geheifsen hat, ins 'Amt' zu kommen, gerade als wenn sie an der Schule kein Amt zu bekleiden gehabt hätten. Daraus folgte, dafs die, die an den Schulen blieben, ohne Rektoren geworden zu sein, meist eine Art 'gestrandeter Existenzen' waren, jedenfalls aber vielfach dafür angesehen und danach behandelt worden sind. Das Unglück, dafs die Stadtverwaltungen und die geistlichen Herren sich nicht damit begnügten, das Äufsere des Schulwesens zu leiten, sondern auch in das innere Getriebe hineinzureden und in den Unterricht zu pfuschen wagten, wird in jenen Gedichten oft genug behandelt und beklagt. Besonders bemerkenswert ist der Ergufs des Rektors Samuel Seidel aus Lauban (Nov. act. schol. I 341—362). In seinem 'Schulmann' weifs er uns beweglich des Schulmeisters hartes Los zu schildern. Seine einflufsreichen Mitbürger, die gegen ihn besonders tadelsüchtig sind, kränken ihn auf jede Weise:

Den Schulmann — packt der Philister an
Und kann ihn ja die feige Wuth nicht allsofort in Stücke hacken
So drischt sie ihn doch desto mehr mit ihren eignen Eselsbacken.

---

[1]) Vgl. vor allem die charakteristischen Stellen: cap. 14 ff. über die Behandlung bei Tische, cap. 19 ff. über die Bezahlung, cap. 34 ff. über die Behandlung seitens der Damen des Hauses u. s. w.



Wer sonsten wie ein Maulwurf blinzelt, hat hier die Augen wie ein Luchs:
Der Hase streicht den Bart und spöttelt: was will doch nur der arme Fuchs?
Der abgeschmackteste Stockfisch selbst höhnt hier die Flecken an den Fohren
Und ein gelehrter Steckelknecht spitzt (albern genug!) mit Schulmajoren.[1])

Es ist einem solchen in keiner Weise möglich, den Beifall seiner Mitbürger zu gewinnen:

Ein Schulmann mach es wie er wolle, so saugt der Spott doch Geiffer draus:
Ist gleich so Lehr' als Lehrart richtig, so setzt der Klügling doch was aus.

Vor allem, mag er sich weiterbilden oder nicht, in keinem Falle thut er recht daran:

Schreibt wo ein Schulmann nütze Bücher, so thut er doch, der Lästrer sprichts,
Indessen sonst nicht, was er solte, so thut er in der Schule nichts!
Und schreibt er nichts, und liest und lehret, so heifst die Glosse: Wer erst könnte!
Ja wenn das träge Nebenwerck ihm erst zum Schreiben Zeit vergönnte!

Auch in der äufseren Lebenshaltung dient er den Leuten zum Anstofs: er kann gar nicht bescheiden genug auftreten:

Kaum räumt man ihm für Stock und Degen ein spanisch Rohr von Schwartzdorn ein,
Kaum darf sein Schlafrock etwas besser, als einst der Peltz Petrarchens seyn![2])

Auch im Verkehr mit seinen Mitmenschen ist es ihm oft schwer, das Rechte zu thun:

Bald soll er immer grämisch thun, bald soll er immer schäckernd lachen.

Bei solchen Verhältnissen kann man sich nicht wundern, wenn die Schulmänner danach trachteten, sich ihnen zu entziehen und möglichst bald in ein Pfarramt zu gelangen. In dem Idealbild eines Schulmannes, das uns Friedrich Jacob Beltzer[3]), Prorektor an der Schule zu Grünstedt, entwirft, ein Mann, der merkwürdigerweise das umgekehrte Verfahren einschlug und von der Pfarre zur Schule überging, heifst es, mit Verkennung der Verhältnisse und mit offenbarer Tendenz gegen die Kollegen, die sich aus ihren engen Verhältnissen heraussehnten:

Ein andrer geht zur Schule, weil er Befördrung sucht
Er fraget nicht danach, wieviel sein Lehren frucht't

---

[1]) Fohren = Forellen. Unter Major verstand man gewöhnlich das, was wir heute als Korporal ansehen, und schrieb ihm auch die bekannten Korporaleigenschaften zu. — Die Bezeichnung 'Schulmajor' mufs damals öfter verwendet worden sein. Vgl. Pappe, Die Vornehmsten Ursachen des Verfalls niederer Schulen (Nov. act. schol. I 455):

Hört, Spötter einmal auf, den Schulstand zu entweyhen
Und auf diefs heylge Amt der Lästrung Schaum zu speyen.
Hört auf mit Schulmajor, Pedant und Fuchs zu schelten
Und treuen Lehrern so die Mühen zu vergelten!

[2]) Der Pelz Petrarcas war sprichwörtlich, vgl. Voigt, Wiederbel. des klass. Alterthums I² S. 103.

[3]) Act. VI 425—437. Von den Tugenden und Pflichten eines guten Schulmannes.

Er wartet nur, wie bald man ihn ins Pfarramt nähme,
Damit er, wie er meint, einmal zur Ruhe käme;
Ein solcher sieht die Schul' vor eine Wüste an
Und einen fetten Dienst hält er vor Canaan.[1])

Daneben mag es oft genug schlimm um die Schulkollegen, ihre Leistungen, ihre Eintracht und ihre aufseramtliche Führung ausgesehen haben: wir haben heute nur den Trost, dafs es, den Zeitschilderungen in Romanen nach, bei anderen Ständen auch nicht besser aussah. In allen den Gedichten, die den Schulmann schildern wollen, wie er eigentlich sein soll, und dabei immer wieder, zur Freude dessen, der schulgeschichtliche Erkenntnis erwerben will, in die Schilderung wirklicher Zustände verfallen, kehren gewisse Vorwürfe, die den ganzen Stand treffen, immer wieder. Der schon oben genannte Osterwieker Konrektor Joh. Justus Pappe weifs, wie man zwischen den Zeilen liest, folgendes aus eigener Erfahrung über die Uneinigkeit seiner Kollegen zu berichten:

Seht wie Alazon dort und Erisander brennen
Und bey der Schule sich gar nicht ertragen können,
Seht, wie sie gegen sich von Zorn und Rache glühn,
Und bey der Jugend sich wohl durch die Hechel ziehn!

Ein scharfes Streiflicht auf die gesellschaftliche Haltung des Standes ergiebt sich aus der Stelle Act. Nov. I 357, wo Rektor Seidel klagt, dafs viele Kollegen den Schulstand verächtlich machen, wenn sie

Im Glimpf und Ernst verkehrt und blind,
Oft Schüler, die auf ihr Geheifs ein Lomberspiel mit ihnen wagen,
Aus Zorn, dem Satansengel gleich, beym letzten Trumpff mit Fäusten schlagen.[2])

Die genannte Stelle, die in ihrem ganzen Inhalt herzusetzen zu weitläufig (und auch für unseren Stand nicht sehr rühmlich) wäre, ist ein sehr lehrreiches Stück für den, der die Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland während des 18. Jahrhunderts studieren will. Die Pedanten, die hohlen Tadler des klassischen Altertums, die Leute, die alles besser wissen, die Ungläubigen, die Heuchler, die allzu Weltlichen werden mit kurzen, starken Strichen ge-

---

[1]) Ähnlich auch bei Pappe, a. a. O. S. 451:
Kaum geht an einem Ort ein fettes Pfarramt auff,
So laufft Scholasticus im allerschnellsten Lauff,
Er sehnt sich nach der Ruh', nach der Gemächlichkeit,
Die ihm so, wie er hofft, die fette Pfründe beut,
Er bringet solche wohl auf unerlaubtem Wege,
Durch Heyrath und Geschenck und List in sein Gehege.

[2]) Vgl. hierzu auch das charakteristische Programm des Bautzener Rektors Zeiske: De curae scholarum parte rectoribus rerumpublicarum cum privatis quodammodo communicanda p. 3: frustra scholam eiusque alumnos dissolutae vitae arguent ii, qui ipsi multis vitiis inquinati Catones agunt, aut qui, cum Palamedem ludendi arte et cupiditate vincant, talos e manibus adolescentum magnis clamoribus excutere volunt, aut si ipsi e Sauffejorum et Bibulorum familia sint, siccam Heracliti animam iuvenibus commendant.



zeichnet — ein Bild, von dem man nur wünschen möchte, daſs es nur eine Karikatur ist und der wahren Wirklichkeit nicht entsprochen hat.

Nicht viel anders ist auch das, was über die Schule und die Schüler gesagt wird. Hier soll nur das herausgehoben werden, was für das 18. Jahrhundert typisch ist. Auf die am meisten blutende Wunde des damaligen Schulwesens legt der schon öfter erwähnte Pappe den Finger, wenn er den allzuzeitigen Übergang der Schüler auf die Hochschulen (Nov. Act. I 458) beklagt:

Sonst lieſs man keinen eh' von niedern Schulen gehn,
Als bis er in Athen und Rom sich umgesehn,
Bis er den röm'schen Kiel so frey als fertig führte
Und man in seiner Schrifft ein männlich Wesen spürte, —
Wenn jetzt ein Jüngling kaum den Cicero erblickt,
Kathal und typto weiſs, so hält man ihn geschickt,
Nach ausgestandnem Schweis die Örter zu beziehn,
Wo Kunst und Wissenschafft in reichem Maſse blühn!

Das giebt dann jene anspruchsvolle Halbbildung, die mit philosophischen Redensarten um sich wirft und in den Elementen der Wissenschaften unsicher ist:

O toller Zeitenlauff!
Wer heutzutage nur mit philosoph'schen Sätzen,
So ihm ein Rätzel sind, halb stammelnd weiſs zu schwätzen,
Viel von Monaden spricht, und ausser dieser Welt
Viel tausend andere mit Wolf für möglich hält,
Den wird man also bald als einen Klugen preisen;
Man eilt, ihm Kirch und Staat zur Aufsicht anzuweisen!

Im ganzen also von Schule, Schülern und Lehrern ein unerfreuliches Bild. Doch wäre es ungerecht, wenn wir nicht ausdrücklich hervorheben wollten, daſs auch an freundlichen Zügen kein Mangel ist. Fast alle die zahlreichen gereimten Ergüsse, die das Los des deutschen Schulmannes in deutschen Ländern behandeln, gipfeln doch in dem Schluſsgedanken, daſs es nicht nur eine heilige, sondern auch eine herrliche Aufgabe sei, im Schulamt zu stehen und die Jugend zu unterweisen. Zwar sind es meistens Rektoren, die sich auf den Pegasus geschwungen haben. Sie mögen allerdings, als Leiter der Schulen, die Lasten des Schulamtes nicht so schwer als andere empfunden und auch etwas mehr Anteil an sozialer Wertschätzung genossen haben. Aber in ihrer äuſseren Lage unterschieden sie sich nur unwesentlich von ihrem Kollegium, und man darf nicht behaupten, daſs sie beim Lobpreise des Schulamtes gemächlich vom sicheren Port aus geraten und geredet hätten. Am herzlichsten und eindringlichsten geschieht aber dieses magisterii encomium in den Versen des wackeren Rektors der Rochlitzer Stadtschule, Johann Friedrich Neunhöfers (Act. VIII 257—275), der im Jahre 1747 ausführlich von dem 'Flohr der Schulen, aus der Beschaffenheit der Lehrer, die ihr Amt ohne Seuffzen thun' sich ausspricht. Denn, nach Widerlegung aller Einwände, die man gegen das Schulamt machen könnte, zeigt er uns den Schulmann, wie er sein soll, gesund an Leib und

Seele und wahrhaft fromm, und kommt dann zu dem Schlufs, dafs es, wenn mit rechtem Fleifs betrachtet und betrieben, doch kein schöneres Amt geben könne, als die von Erfolg begleitete Arbeit an der Jugend.

Und mit diesem harmonischen Akkord mögen unsere Ausführungen über die Acta scholastica und ihre Fortsetzungen ausklingen. Denn er läfst uns erkennen, dafs trotz aller Not der Zeit dem deutschen Schulmann selbst in der Schulbarbarei des 18. Jahrhunderts der hohe Begriff seines Amtes und der zu seiner Erfüllung notwendige Idealismus, dieses fast unverwüstliche Erbe unserer deutschen Altvordern, doch nicht abhanden gekommen war.

Ein Zeugnis für diesen Idealismus ist auch die ganze Zeitung selbst und die Thätigkeit ihres Herausgebers, der zum erstenmale den Gedanken, 'die Interessen des höheren Lehrerstandes zusammenzufassen', unter grofsen Opfern an Zeit und Geld und vielerlei Ärger zum Ausdruck gebracht hat. Die Acta scholastica erschienen, als die Modernisierung des alten Gymnasiums im Gange war und die Welt sich der 'Zeit der Aufklärung' zuwendete. Es ist kein Zufall, dafs sie gerade damals auftauchten: ebensowenig, wie es ein Zufall ist, dafs alle ihre modernen Nachfolgerinnen zu der Zeit entstanden, als der Neuhumanismus zu regieren und neue Anschauungen und Bildungselemente in den Vordergrund zu treten begannen.

LUDWIG VON STRÜMPELL

Von Alfred Spitzner

Am Abend des 18. Mai d. J. vollendete Adolf Heinrich Ludwig von Strümpell, der berühmte Fortbildner der Herbartschen Philosophie und Pädagogik und letzte unmittelbare Schüler Herbarts, in Leipzig seinen inhaltreichen, gesegneten Lebensgang.

Volle 65 Jahre hindurch stand der mit tiefem sittlichen Ernste und in wohlthuender Selbsttreue nach Wahrheit forschende Gelehrte in den vordersten Reihen der Vertreter der Geisteswissenschaften. Mit weitem Blick umfaſste er ein groſses Stück menschlichen Wissens, Philosophie, Naturwissenschaften, Pädagogik, und entfaltete durch seine zahlreichen Werke, durch seine Vorlesungen, besonders aber durch das von ihm begründete und geleitete 'Wissenschaftlich-Pädagogische Praktikum' eine Wirksamkeit, deren Bedeutung vom akademischen Hörsaal bis in die letzte Dorfschule reicht und, wie man hoffen darf, von bleibendem Werte sein wird. Strümpell konnte von der hohen Warte eines gottbegnadeten Alters aus in eine Vergangenheit zurückblicken, die ihm die Früchte eines arbeitreichen, hohen und edlen Bestrebungen geweihten Lebens zeigte, und erlebte zugleich die seltene Freude, sich in solcher körperlichen Rüstigkeit und wunderbaren geistigen Frische zu erhalten, daſs er seine akademische und wissenschaftliche Thätigkeit ungestört bis in die letzten Tage seines Lebens fortsetzen konnte. Noch als fast Achtzigjähriger schrieb er die wenige Tage vor seinem Tode in dritter Auflage erschienene 'Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder'. Mit fast jugendlich zu nennender Begeisterung begründete er dadurch eine ganz neue Disciplin und erschloſs ein Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik, auf dem sich infolge seiner Anregung gegenwärtig eine stetig fortschreitende, eminent segensreiche Forschung anbahnt. Noch am 24. Januar d. J. konnte der rührige ehrwürdige Greis das 110. Semester seiner akademischen Lehrthätigkeit feiern und danach seine Vorlesung über die Praxis des wissenschaftlichen Denkens ungestört zu Ende führen. Und inmitten einer von ihm während der letzten Jahre mit groſser empirischer Subtilität geförderten Arbeit über die Thatsachen des Bewuſstseins befiel ihn plötzlich die tödliche Krankheit und rief ihn nach raschem, schmerzlichem Verlaufe kurz vor dem Eintritt ins 88. Lebensjahr von seiner Wirkungsstätte ab.

Wenn es der Verfasser infolge einer an ihn ergangenen Einladung des Herausgebers der pädag. Abteilung der Jahrbücher unternimmt, an dieser Stelle

dem Heimgegangenen ein Wort der Erinnerung zu widmen, so geschieht dies in dem Sinne, dafs er damit zugleich einem Bedürfnis seines eigenen Herzens genugthut, da er mit Strümpell eine lange Zeit hindurch in naher persönlicher Verbindung gestanden hat und ihn als seinen Lehrer und Freund verehrt. Er beabsichtigt, im Rückblick auf dies enge Verhältnis hier vornehmlich auf die pädagogische Wirksamkeit Strümpells und auf das Eigenartige seiner Pädagogik näher einzugehen, ohne aber eine erschöpfende Darstellung weder der in Frage kommenden biographischen noch der wissenschaftlichen Momente bieten zu wollen. Eine solche ist gegenwärtig noch gänzlich ausgeschlossen, weil sie verschiedene nicht unbedeutende und zeitraubende Vorarbeiten voraussetzt, z. B. über Strümpells Verhältnis zu Herbart, über seine Thätigkeit als Erzieher im Hause des Grafen Medem, über seine hervorragende Teilnahme an der Organisation des deutschen Schulwesens in den baltischen Provinzen als Mitglied der obersten Schulbehörde daselbst u. s. w.

Ein Bild des pädagogischen Lebensganges Strümpells, wie es hier gedacht ist, ist aber gleichwohl reich genug an edlen und würdigen Zügen, um in die Geschichte der hervorragenden Pädagogen mit Ehren eingereiht zu werden.

Strümpell wurde am 23. Juni 1812 in dem braunschweigischen Städtchen Schöppenstedt geboren. Die ersten geistigen Interessen erweckte in ihm, wie er selbst erzählte, der Unterricht, den er aufser der Stadtschule vom zweiten Geistlichen des Ortes in den klassischen Sprachen genofs und dessen Wirkung sich in glücklicher Weise mit den bildenden Einflüssen verband, welche 'das tiefreligiöse Gemüt und der von hohen und edlen Gedanken erregte Geist der Mutter' auf ihn ausübte.

Im 14. Lebensjahre kam Strümpell nach Braunschweig, um in das Gymnasium Catharineum einzutreten. Der damalige Leiter desselben, der als Philologe und Schulmann rühmlichst bekannte Rektor Traugott Friedemann, setzte den talentvollen Knaben in die Sekunda, von wo aus dieser bis zu seinem 17. Jahre in den drei oberen Klassen (Prima, Media, Selekta) den Gymnasialkursus absolvierte. Nach seinem Abgange vom Gymnasium besuchte Strümpell das Collegium Carolinum in Braunschweig, 'eine Anstalt, die damals noch gewissermafsen eine Universität im kleineren Mafsstabe war und in solchen Männern, wie Henke (später in Marburg), Griepenkerl, Emperius, Dedekind, Petri u. a. durch Gelehrsamkeit und gründliche Wissenschaftlichkeit ausgezeichnete Dozenten besafs'. Den gröfsten Einflufs übte Professor Griepenkerl auf den jungen Studenten aus. Griepenkerl, ein begeisterter Schüler Herbarts und eine Zeit lang Lehrer bei Pestalozzi und Fellenberg, fesselte Strümpell durch seine Vorträge derart, dafs er den Entschlufs fafste, sich gänzlich der Philosophie und Pädagogik zu widmen. Dieser Einflufs steigerte sich noch, als Strümpell in die Familie Griepenkerls eingeführt wurde. Noch im hohen Alter sprach er mit dankbarer Verehrung 'von der an bildenden Einflüssen reichen Sphäre' im Hause seines Lehrers.

Das im Verkehre mit Griepenkerl sich entwickelnde überwiegende Interesse für die Herbartsche Philosophie fand dadurch eine bedeutende Stärkung, dafs Strümpell zu jener Zeit die persönliche Bekanntschaft Herbarts machte, als dieser sich im Jahre 1830 auf der Durchreise in Braunschweig aufhielt und seinen Schüler Griepenkerl besuchte. 'Der tiefe Eindruck', sagte Strümpell, 'den die imponierende Erscheinung dieses Mannes auf mich hervorbrachte, kann nur demjenigen verständlich sein, der aus eigener Erfahrung in seiner Jugend sich der geistigen Bedeutung eines derartigen Erlebnisses erinnert, wo das lebendige Bild einer durch intellektuelle und sittliche Gröfse ausgezeichneten Person, welcher eine starke, schon aus der Ferne genährte Hochschätzung entgegenkommt, sich begeisternd in die Seele eines jüngeren Mannes einsenkt'.

Herbart lud Strümpell ein, nach Königsberg zu kommen, und schon im nächsten Jahre siedelte dieser dahin über, wo er denn auch von Herbart eines näheren Verkehres gewürdigt wurde. Strümpell blieb zwei Jahre in Königsberg und war während dieser Zeit Mitglied des von Herbart geleiteten pädagogischen Seminars. Aufser seinen Spezialfächern der Philosophie und Pädagogik nahm er insbesondere noch an philologischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien lebhaften Anteil. 1833 legte er sein Doktorexamen ab. Er promovierte mit der Schrift: De methodo philosophica.

Nach seinem Abgange von der Universität zu Königsberg hielt sich Strümpell zur Vollendung seiner Studien in Wolfenbüttel, Bonn und Leipzig auf, in letzterer Stadt insbesondere durch die Vorlesungen von Drobisch über mathematische Psychologie gefesselt. Während dieser Zeit stand er mit Herbart in fortdauerndem brieflichen Verkehre und schrieb, von dessen lebhaftestem, in dem regen Briefwechsel sich aussprechendem Interesse begleitet, seine 'Erläuterungen zu Herbarts Philosophie, mit Rücksicht auf die Berichte, Einwürfe und Mifsverständnisse ihrer Gegner'. Das Werk war grofs angelegt und sollte die akademische Laufbahn Strümpells begründen helfen. Allein nach dem Erscheinen des 1. Heftes im Jahre 1834 drängten sich Strümpell wesentliche Abweichungen von seiner bisherigen philosophischen Überzeugung auf, über die er sich mit Herbart nicht einigen konnte. Herbart zog sich infolgedessen von ihm zurück, und Strümpell stellte die Fortsetzung seiner Polemik ein.

Der Streitpunkt lag hauptsächlich auf psychologischem Gebiete. Herbart warf Strümpell vor, er habe seine Psychologie 'vergessen', er habe sich aus seinem 'psychologischen Garten verirrt', während Strümpell überzeugt war, dafs die Herbartsche Lehre an mehreren Stellen 'der Verbesserung bedürftig sei oder weiter fortgebildet werden müsse'. 'Ich hege die Überzeugung', schrieb er damals, 'dafs Herbarts Philosophie die übrigen Systeme unserer Zeit an spekulativem Gehalte und an Fruchtbarkeit der Resultate in theoretischer, wie in praktischer Hinsicht bei weitem überragt: meine aber deshalb nicht, dafs sie schon diejenige Vollkommenheit erreicht habe, mit der das Denken völlig zufrieden sein könnte. Hieraus geht für einen Schüler dieser Philosophie, der eben solcher Überzeugung ist und den nicht ausschliefslich die äufsere Stellung des Systemes, sondern auch dessen eigene Kultur interessiert, natürlicherweise die Aufgabe hervor, seine Kräfte in Arbeiten an dem inneren Baue zu versuchen: selbst auf die Gefahr hin, dafs er den Beifall der Schule darin nicht für sich haben sollte.'

Es sei an dieser Stelle ein Brief Herbarts erwähnt, der auf die Situation ein helles Licht wirft. Zum Verständnis desselben mufs noch vorausgeschickt werden, dafs Strümpell alle seine Bedenken in einem gröfseren Aufsatze niedergelegt und ihn von Leipzig aus an Herbart geschickt hatte mit der Bitte, die darin ausgesprochenen Meinungen zu prüfen. Herbart glaubte, die Abhandlung sei für die Öffentlichkeit bestimmt, und antwortete am 10. Juli 1835 in der Weise, dafs er schrieb: 'Wäre der mir übersandte Aufsatz von einer anderen Hand als der Ihrigen, so würde ich ihn mit der einfachen Bemerkung zurückschicken, es scheine mir nicht zweckmäfsig, mich darauf einzulassen. Er ist aber von Ihnen. — Es kommt gar sehr in Betracht, dafs der Aufsatz kein Brief und keineswegs in solcher Form abgefafst ist, als wäre er blofs für Sie und für mich bestimmt. Der Brief redet von einer reifen Frucht, die gegessen seyn wolle. Im Aufsatze ist von mir als einer dritten Person gesprochen worden — mit Wem? Es werden sogenannte Beweise als schlagende Beweise gerühmt — um Wem zu imponieren? Die Frage, ob ich den Aufsatz wohl geduldig durchlesen würde? scheint dem, mit seiner Beredsamkeit anderwärts hingewendeten Verfasser gar nicht einzufallen. Unter diesen Umständen müssen Sie Sich nicht wundern, wenn mir etwan ein Ausdruck in die Feder läuft, als ob wir nicht allein wären, und als ob ich Jemandem laut meine offene Meinung sagte. Sie sind nicht jung genug (Str. war damals 23 Jahre alt), damit man sich die Voraussetzung erlauben dürfte, Sie hätten Ihr Verfahren nicht von allen Seiten, und in seiner ganzen Bedeutung, wohl erwogen. Und ich bin nicht alt und nicht schwach genug, um, wo ich schweige, aus blofser Gemächlichkeit zu schweigen.'

Auf die Erwiderung Strümpells kam folgender Brief:

Göttingen 13. Aug. 1835.

Vor wenigen Tagen, lieber Herr Doctor, kam ich von Pyrmont, und erst vor wenigen Stunden gewann ich Zeit Ihren Brief zu öffnen. Was mir zunächst dabey einfällt, sollen Sie hier unverhohlen erfahren.

Ihre Empfindlichkeit ist nicht geringer, als ich vermuthete; auch das mufste ich voraussehen, dafs Sie, in Ihren Augen, ganz recht behalten würden. Aber die achtungswerthen Grundzüge Ihres Charakters leuchten durch; diese schätze ich wie ich soll; und es macht mir Vergnügen, Sie dessen zu versichern.

Sie wissen, glaube ich, wie sich Andere gegen mich benommen haben. Hätte ich Sie mit diesen Andern verwechselt, so hätten Sie um desto gewisser gar keine Antwort von mir bekommen, da Ihre Entfernung von mir schon seit vorigem November am Tage lag.

Die Antwort, die ich Ihnen gab, konnte nur kurz seyn, denn ich hatte eine Brunnenkur schon hier angefangen. Der Zweck der Antwort mufste seyn zu warnen, falls Sie etwa noch auf Warnung hören wollten.

Dafs Ihr Aufsatz nur für Drobisch und mich bestimmt war, sagen Sie mir jetzt! Dem Aufsatze war das nicht anzusehen; dieser schien vielmehr gerade ins Publicum zu wollen. Was daraus gar leicht entstehen könne, davon mufsten Sie die Probe sehen.

Sollte ich Ihnen etwa jetzt etwas Angenehmes über diesen Aufsatz sagen, so könnte es dies seyn, dafs Sie wie ein geschickter Feldherr die Gegend Ihrer Stellung gewählt hatten; denn von dieser Seite her konnte ein Angriff kommen, den ich nicht wie so viele andre verachten durfte. Sie wufsten wohl, dafs ich, sobald meine Psychologie und Metaphysik in scheinbaren Widerstreit versetzt wurden, nicht still zusehn konnte.

Unstreitig steht es Ihnen, wie jedem Andern völlig frey, zu prüfen, ob meine Behandlung der einen und der andern Wissenschaft gehörig in einander greife, oder nicht. Soll aber dabey ein freundliches Verhältnifs bestehn, so ist die gröfste Behutsamkeit sowohl in der Form der Untersuchung als in der des Vortrags nöthig, um nicht ohne Grund die Meinungen zu verwirren.

Wodurch das Bild Ihrer Persönlichkeit in mir entstellt sey, 'möge Gott wissen'? — Es mufs wohl nicht so schlimm entstellt seyn, als Sie glauben; jedenfalls dürfen Sie keinen Dritten in Verdacht haben. Das aber ist gewifs, dafs ich, noch bevor ein gewisses Blatt von mir in Ihren Händen seyn konnte, aus Ihren eignen brieflichen Äufserungen gegen mich, es mir weissagte, es werde eine Zeit kommen, wo ich gegen eine Strümpell'sche Philosophie mich würde erklären müssen. Vielleicht habe ich das früher gewufst als Sie Selbst.

Erlauben Sie nun mir, als Ihrem alten Freunde, den aufrichtigen Wunsch und die Bitte, dafs Sie in Ihren Verhältnissen vorsichtiger werden mögen, als bisher. Sie können anderwärts schlimmer anlaufen als bey mir. Es gelingt nicht immer mit der Selbstvertheidigung — und Selbsterhaltung. Sobald wir das Gebiet des eigentlichen Realen verlassen, behauptet die Störung ihre Rechte.

Doch über diesen Punkt will ich Ihrer Entscheidung nicht vorgreifen. Wollen Sie meinen Brief noch einmal ansehn, so wird unter den Fragen am Schlusse die dritte Ihnen zeigen, dafs, wofern Sie dieselbe beantworten wollten, Ihnen hiemit der Faden einer gegenseitigen rein wissenschaftlichen Erklärung zu Gebote stand.

Zunächst mufs ich nun um Ihre Adresse bitten, um Ihnen mit Sicherheit Ihren Aufsatz zurückzuschicken. Ob Sie mir alsdann nähere Auskunft über die Art, wie Sie den deutschen Verkehr verlassen wollen, mittheilen werden, mufs ich erwarten. In der That, ich habe Mühe daran zu glauben, da Ihre Feder Ihnen jetzt wenigstens eher, als früherhin, eine literarische Existenz scheint verschaffen zu können.

Der Ihrige

Herbart.



Strümpell ging nun seinen eigenen Weg, und dieser führte ihn zunächst in die pädagogische Praxis. Er liefs fürs erste seinen Plan, als Docent an einer Universität aufzutreten, fallen und nahm den schon früher gehegten Wunsch von neuem auf, einige Jahre als Lehrer und Erzieher thätig zu sein. Nicht in 'die Sphären des Weltalls' wollte er blicken, um seine Anschauungen zu klären und zu kräftigen, sondern in 'das kleine Erdenleben oder Stadtleben oder Hausleben', um in dessen Sphären erst zu begreifen, mit welchem Rechte von einer materiellen und einer geistigen geredet werden darf, wo beider Unterscheidungsgrund liegt, wie tief wohl der Verstand könne hineindringen, 'um die Möglichkeit der höchsten Produkte des menschlichen Geistes: der Überlegung, der Wahl unter Zwecken, der inneren sittlichen Gesetzgebung und Regierung psychologisch zu erwägen und zu erklären'.

Aber nicht allein die Einsicht in 'die theoretische Kontinuität zwischen Psychologie, Ethik und Pädagogik' an sich und der Umstand, dafs Strümpell die letztere Doktrin 'in einem für die philosophische Erkenntnis höchst bedeutsamen Lichte' erschien, veranlafste ihn, die Wirksamkeit eines Erziehers und Lehrers mit Hinneigung zu ergreifen, sondern vor allem auch der sittliche Impuls, den eben diese von Herbart ausgehende Erkenntnis auf seine Willensthätigkeit ausübte.

Im Jahre 1835 übernahm Strümpell durch die Vermittelung des Professor Jäsche in Dorpat die Erziehung zweier Knaben des Grafen Medem in Kurland und leitete sie fast 10 Jahre lang. Was er erwartete: 'nützliche Erfahrungen, geistige Sorgen und Freuden, tiefgreifende Veranlassungen zur Selbstprüfung und Selbsterkenntnis, wie vor allem zur wissenschaftlichen Orientierung über die feineren Verhältnisse zwischen pädagogischer Theorie und Praxis', dies alles fand er reichlich. Die in den Händen des Verfassers sich befindenden Aufzeichnungen Strümpells aus jener Zeit lassen deutlich erkennen, wie gewissenhaft er sein Amt verwaltete und wie scharfsinnig er die ihm daraus erwachsenden Erfahrungen verwertete. Insbesondere ist hierfür eine gröfsere, noch ungedruckte Arbeit von hervorragender Bedeutung, welche Strümpell im Sommer 1837 der für das geistige Leben der baltischen Provinzen tonangebenden 'Kurländischen Gesellschaft für Litteratur und Kunst' zum Zwecke seiner Aufnahme in dieselbe einreichte. Sie ist betitelt: 'Der Begriff vom Individuum, herausgehoben aus dem Netze der praktischen Begriffe, welche der Pädagoge zu erzeugen hat.' Die Arbeit läfst deutlich ersehen, wie sich allmählich schon damals die Grundsätze in Strümpell ausprägten, aus denen nachher seine philosophischen und speziell seine pädagogischen Lehren entstanden sind.

Die wissenschaftliche Hauptarbeit während der in Rede stehenden Periode ist Strümpells 'Kritik der Herbartschen Metaphysik'. Sie erschien im Jahre 1840, ein Jahr vor Herbarts Tode.

Strümpell war in Kurland nicht unbeachtet geblieben. Im Herbst 1843 empfing er eine Einladung des Kurators des Dorpatschen Lehrbezirks, H. von Kraftström, zur Habilitierung an der Universität Dorpat. Er folgte dem Rufe und eröffnete im Januar 1844 seine akademische Laufbahn mit Vorlesungen über Einleitung in die Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Dieselben fanden Beifall und hatten im April 1845 seine Anstellung als 'aufserordentlicher', im April 1849 als 'ordentlicher Professor der theoretischen und praktischen Philosophie und der Pädagogik' zur Folge.

In diesen Stellungen entfaltete Strümpell volle 26 Jahre hindurch eine mit wahrhaft humanitären praktisch-pädagogischen Arbeiten grofsen Stils verknüpfte Thätigkeit.

Zum Vorsitzenden des 'Kuratorischen Konseils', d. i. der obersten Schulbehörde der baltischen Provinzen war als Nachfolger Kraftströms der ebensosehr als Gelehrter wie als Staatsmann berühmte Graf Alexander Keyserling, als Freund Bismarcks vielen bekannt, ernannt worden. Dieser setzte alles daran, 'die Universität Dorpat und die baltischen Schulen als Pflanzstätten deutscher Bildung auszugestalten und zu pflegen'. Er fand in dem zum Mitgliede des Konseils berufenen Pädagogen Strümpell einen kongenialen, von gleicher frischer Begeisterung für die humanen und nationalen

Bildungsaufgaben der Deutschen in den Ostseeländern beseelten Mitarbeiter und schenkte ihm sein ganzes Vertrauen und seine ungekünstelte dauernde Freundschaft, von welcher ein interessanter und umfangreicher Briefwechsel ein schönes Zeugnis ablegt.

In der eigenartigen pädagogischen Situation, in die Strümpell auf diese Weise versetzt worden war, entfaltete er vor allem eine äufserst lebhafte und weitausgreifende organisatorische Thätigkeit. Auf dem gesamten Gebiete der Schule und öffentlichen Erziehung entstand unter seinem thätigen persönlichen Einflufs lebendige Bewegung. Ein pädagogisches Seminar an der Universität, Gymnasien, Kreisschulen, Lehrerseminare, Fortbildungsschulen, Volksschulen wurden neu gegründet oder erweitert und verbessert. Strümpell reiste im Auftrage der Regierung nach Deutschland, der Schweiz und nach Frankreich, um das Schulwesen dieser Länder zu studieren und seine Erfahrungen bei der Reformierung der baltischen Schulen zu verwerten. Er verschaffte sich durch vielfache Inspektionen einen tiefen Einblick in den wirklichen Stand der ihm unterstellten Schulen und beriet auf amtlichen Konferenzen mit den Lehrern der verschiedenen Schulgattungen die Aufgaben, Mittel und Wege der Weiterentwickelung derselben. Mit tüchtigen Schulmännern, die er zum Teil in Deutschland persönlich kennen gelernt und nach Rufsland berufen hatte, bearbeitete er Lehrpläne (1869 im Druck erschienen) und rief er manche neue Einrichtung ins Leben. Er selbst aber suchte in dem pädagogischen Universitätsseminare wohlgeschulte Lehrkräfte heranzubilden und legte überall mit Hand an, wo es not that. So beteiligte er sich planmäfsig am Unterrichte im Lehrerseminare zu Dorpat, wie sogar auch in der von ihm neu errichteten Fortbildungsschule daselbst. Er hielt zahlreiche populäre Vorträge, veranstaltete Elternabende, ja der Pädagoge wurde teilweise zum Volkswirte.

Die reiche praktische Thätigkeit Strümpells in Dorpat liefs ihm nur wenig Mufse zur Veröffentlichung wissenschaftlicher Forschungen. Es seien folgende Werke aus jener Zeit genannt: Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart (1843), Die Vorschule der Ethik (1844), Die Verschiedenheit der Kindernaturen (1844), Entwurf der Logik (1846), Die Universität und das Universitätsstudium (1848), Die Geschichte der griechischen Philosophie (1854—61), Lehrpläne für Knabenelementarschulen des Dorpater Lehrbezirks mit den nötigen Erläuterungen und Ergänzungen entworfen unter Mitwirkung erfahrener Schulmänner (1869), Erziehungsfragen (1869).

Die grofsen Verdienste Strümpells um die Förderung des baltischen Schulwesens wurden von seiten der russischen Regierung dadurch anerkannt, dafs er zunächst zum Hofrat, dann zum Wirklichen Staatsrat mit dem Titel Excellenz befördert und in den Adelsstand erhoben wurde. Indessen trat nach dem polnischen Aufstande und nach den Erfolgen der preufsischen Waffen im Kriege mit den Österreichern 1866 mehr und mehr die Anschauung hervor, das deutsche Element bringe dem russischen Reiche Gefahr. Schule und Universität sollten nicht humane Bildungswege verfolgen, sondern staatlichen, russifikatorischen Zwecken dienstbar gemacht werden. Keyserling und Strümpell fanden die hierauf gerichteten Bestrebungen ebenso schädlich für das Reich wie für die Provinzen und traten ihnen entgegen. Wohl gelang es den klaren und lauteren Gründen ihrer Auseinandersetzungen eine Zeit lang, die ihnen anvertrauten Schulen vor bildungsfeindlichen Einflüssen zu bewahren, doch war es auf die Dauer vergeblich, gegen die russische Leidenschaft mit Gründen zu kämpfen. Am 23. Oktober 1869 erfolgte die Entlassung Keyserlings, und am 15. Januar 1871 mufste auch Strümpell weichen.

Zur Charakterisierung der Stimmung, welche über Strümpells Scheiden in den ihm nahestehenden Kreisen in Dorpat herrschte, sei hier folgender Brief erwähnt, den Professor Victor Weyrich kurz vor Strümpells Abreise an diesen richtete:

> Lieber College, obgleich ich nicht wufste, ob ich Ihnen damit recht käme, so habe ich doch dem herzlichen Verlangen, Sie vor Ihrer Abreise noch ein Mal zu sprechen, nicht gebieten können. Leider finde ich Sie nicht zu Hause! — Statt der mündlichen, von Herzen kommenden, empfangen Sie wenigstens in diesen wenigen Zeilen die schriftliche Versicherung, dafs Ihr Scheiden mich ebenso schmerzlich als unerwartet berührt

hat. Ich hätte das nimmer für möglich gehalten, aber! — ja aber, wir leben in der Zeit der Wunder! Gott weifs, was uns noch bevorsteht, denn wenn man so mit Ihnen verfährt, was — doch die Bitterkeit, die mein Herz überwallt, erstickt das Wort selbst, das dem Papier zu überliefernde. Eine Majorität von 22 Stimmen mufs sich einer Minorität von 15 unterordnen, — so will es das Gesetz!!! —

Wäre ich nicht Patient und hätte Stubenarrest, ich käme dennoch heute Abend zu Ihnen und hülfe Ihnen packen, so aber mufs ich leider darauf verzichten und sage Ihnen hiermit ein herzliches, warmes Lebewohl, in der festen Überzeugung, dafs, auf eine oder die andere Weise, Ihnen Genugthuung zu Theil werden wird.

Auf baldiges glückliches Wiedersehen

Ihr treuer College
Victor Weyrich.

Das, was Strümpell selbst als wirkliche und wahrhaftige Genugthuung empfand, war die tiefe Freude darüber, dafs er nach dem Abschlufs einer 26jährigen akademischen Thätigkeit im Dienste der deutschen Bildung im Auslande noch einen zweiten, nicht minder bedeutungsvollen, auch an Arbeit und Verdiensten reichen Lebensabschnitt im Dienste der Wissenschaft, der Universität und der Heranbildung tüchtiger Pädagogen und Schulmänner im neugeeinten Vaterlande verleben konnte.

Als es im Frühjahre 1871 feststand, dafs Strümpell seine akademische Wirksamkeit an der Universität Leipzig fortzusetzen gedachte, begrüfsten es deren damalige Vertreter 'mit grofser Genugthuung, in dem berühmten Schüler Herbarts die Lehrkräfte ihrer Hochschule so bedeutend vermehrt zu sehen'. Sie nahmen an seiner am 26. April 1871 eröffneten Lehrthätigkeit den regsten Anteil. Dasselbe Interesse bekundete auch das sächsische Ministerium, indem es Strümpell unter dem Minister von Falkenstein am 15. Juli 1871 zum ordentlichen Honorarprofessor und am 30. Dezember 1871 zum Mitgliede der Kgl. Prüfungskommission für Kandidaten des höheren Schulamtes ernannte, sowie ihn unter dem Minister von Gerber am 20. Juni 1872 durch eine definitive staatliche Anstellung, soweit seine russischen Pensionsverhältnisse eine solche zuliefsen, zu bestimmen wufste, einer damals von der philosophischen Fakultät in Wien angestrebten Berufung nicht Folge zu geben.

In seinen Vorlesungen über Geschichte der Philosophie, Logik, Psychologie, Ethik, Rechts- und Religionsphilosophie, allgemeine und psychologische Pädagogik, pädagogische Pathologie u. s. w. zeigte er sich als hervorragende Autorität auf allen Gebieten der Philosophie und der Pädagogik und fesselte als Meister der Rede seine Hörer in hohem Mafse, sei es, dafs er sich in seinen tiefgegründeten Vorträgen als Forscher von edelster, vornehmster Gesinnung an die akademische Jugend belehrend wandte, sei es, dafs er ihr mit der Weisheit einer langen und reichen Erfahrung und mit der Klarheit und Schärfe eines echt philosophischen Geistes die höchsten Fragen ans Herz legte. Erquickend war sein sonniger Humor.

Diese seltenen Eigenschaften des beliebten Universitätslehrers kannte und würdigte man auch aufserhalb der Universität. Oft wurde er um Vorträge gebeten, zu denen er sich in seinem ausgesprochenen Gemeinsinne auch gern bereit finden liefs. So hielt er in Leipzig im Kaufmännischen Vereine, im Lehrervereine (beide Vereine ernannten ihn in dankbarer Verehrung zu ihrem Ehrenmitgliede), im Konservatorium, im Gewandhaus, in den Schrebervereinen u. s. w. Vorträge über allein 40 verschiedene Themen aus seinen wissenschaftlichen Gebieten.

Das hervorragendste Verdienst aber erwarb sich Strümpell in Leipzig dadurch, dafs er sich mit viel Hingebung, mit wahrhaft väterlicher Teilnahme und Fürsorge der Ausbildung der jungen studierenden Pädagogen widmete. Am 7. Mai 1872 gründete er für sie das bereits erwähnte, von ihm 34 Semester hindurch geleitete Praktikum, und bald scharte sich ein ansehnlicher Kreis begeisterter Schüler um den beliebten Lehrer.

Das Praktikum verfolgte einen doppelten Zweck: einmal, 'das rezeptive Arbeiten der Studierenden der Pädagogik zu ergänzen', das andere Mal, 'demselben

gewissermafsen durch ein produktives Verfahren das nötige Gegengewicht zu geben'. Dies geschah dadurch, dafs die Mitglieder veranlafst wurden, 'sich ihr Wissen aus den Gebieten der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften von einzelnen Stellen aus in einem logischen Zusammenhange zu vergegenwärtigen, durch eigenes Nachdenken dasselbe zu klären und zu erweitern und die Gedanken in einer korrekten und präcisen Sprache auszudrücken'. Am Anfange des Semesters stellte Strümpell den Mitgliedern seines Praktikums Aufgaben zu pädagogischen Arbeiten zur freien Wahl. Die Arbeiten, in denen diese Aufgaben behandelt wurden, unterzog Strümpell einer gewissenhaften Durchsicht und einer strengen Beurteilung. In den Sitzungen des Praktikums wurden dann diese Arbeiten vorgelesen und nach allen Seiten hin gründlich diskutiert.

Nun darf man aber nicht denken, dafs es Strümpell sowohl bei der Beurteilung als auch bei der Besprechung dieser Arbeiten einzig und allein darauf angekommen wäre, seine eigene Meinung zum Ausdruck gebracht zu sehen. 'Strümpell achtete nichts höher', sagt Seminardirektor Dr. Kahl, ein ehemaliges Mitglied des Praktikums, 'als Freiheit des wissenschaftlichen Denkens. Von jener Starrgläubigkeit, von jenem einseitigen Aufgehen in der eigenen Meinung, von jener Unduldsamkeit, durch welche manche Herbartianer, nicht zum wenigsten Ziller, der Herbartschen Richtung so sehr geschadet haben, wufste Strümpell nichts. Bei ihm durfte jede Ansicht zu Worte kommen, wofern sie nur Hand und Fufs hatte. Deshalb waren auch die Übungen seines Praktikums so aufserordentlich anregend.' Und allen Schülern Strümpells waren darum die Worte aus dem Herzen geschrieben, wie Dr. Kahl weiter mit Recht bemerkt, mit denen Professor Dr. Wendt den 6. Band der 'Pädagogischen Abhandlungen von Mitgliedern des von Professor Strümpell geleiteten wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums' einleitete: 'Wir verehren Herbart und erkennen auch die Richtung seines Schülers Strümpell als den zweckmäfsigsten Weg zum Weiter- und Ausbau der Herbartschen Pädagogik an: aber wir schwören weder auf die Worte Herbarts noch liegt es in dem Wesen unseres Lehrers, von seinen eigenen Ansichten abweichende Meinungen als unvereinbar mit dem Begriffe der psychologischen Pädagogik zu erklären.'

Die soeben genannten 'Pädagogischen Abhandlungen' u. s. w., welche Strümpell selbst veröffentlichte oder durch Wendt veröffentlichen liefs, bilden den litterarischen Nachweis für das Gesagte, wie überhaupt von dem frischen wissenschaftlichen und echt pädagogischen Geiste, der im Strümpellschen Seminare herrschte und gepflegt wurde.

Die Schüler Strümpells, die zumeist in Deutschland thätig sind, und zwar in allen Zweigen des öffentlichen Unterrichts- und Erziehungswesens, von denen sich auch eine nicht kleine Anzahl schriftstellerisch ausgezeichnet hat, denken mit grofser Liebe und Dankbarkeit an die Zeit ihrer Studien unter der Führung Strümpells zurück. Als dieser am 26. April 1894 das Jubiläum seiner 25jährigen Wirksamkeit in Leipzig als rüstiger 84jähriger Greis feiern konnte, kam dies schöne, vielfach zur persönlichen Freundschaft fortgebildete Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zum erhebenden Ausdruck.

Zu den fleifsigen Mitgliedern des Seminars gehörten auch viele Ausländer. Wenn Rude in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik III 588 f. mehrere Seiten aufserdeutscher Herbart-Litteratur aufzählen konnte, so ist dies eben zum guten Teile mit eine Wirkung des Strümpellschen Praktikums.

Ein grofser Vorzug desselben lag schliefslich in dem Umstande, dafs an den Übungen vor allem auch diejenigen studierenden Pädagogen teilnahmen, welche bereits an Volksschulen als Lehrer thätig waren. (Die sächsische Regierung ermöglicht es bekanntlich in dankenswerter Weise tüchtigen Lehrkräften der Volksschule, an der Landesuniversität ihre Fortbildung zu betreiben.) In den wissenschaftlich-pädagogischen und besonders in den psychologischen Erörterungen des Seminars konnte infolgedessen öfter von praktischen Erfahrungen ausgegangen oder darauf zurückgegriffen werden, als es sonst wohl möglich gewesen wäre, und gerade darauf kam es Strümpell hauptsächlich an. Theorie und Praxis sollten glücklich zusammentreffen, die Distanz zwischen ihnen sollte auf wissenschaftlichem Wege möglichst verringert werden.

Es ist nun an der Zeit, von dieser Stelle aus auf das bereits hin und wieder leise berührte Eigenartige in Strümpells Pädagogik noch etwas näher einzugehen, um zugleich zu sehen, auf welches Arbeitsgebiet Strümpell seine Schüler hinführte. Unter allen aus seinem grofsartigen pädagogischen Erfahrungskreise abstrahierten Folgerungen schlug Strümpell namentlich die folgende hoch an: 'Je voller und kräftiger das Ideal der intellektuellen, sittlichen und religiösen Bildung in der Brust eines Erziehers wirkt, desto vorsichtiger mufs er insofern sein, dafs er die von der Theorie eingegebenen künstlichen und allgemeinen Erziehungsmittel nicht überschätzt.' Vielmehr hat nach seiner Überzeugung der Erzieher 'in allen Fällen an den in den jeweiligen faktischen Verhältnissen, wie in der Individualität, in der Familie, in Sitten und Gewohnheiten, in Neigungen und Interessen u. s. w. liegenden natürlichen Potenzen ununterbrochen festzuhalten und seine Zwecke an den dadurch thatsächlich bestimmten Entwickelungsgang anzuschliefsen, selbst dann, wenn er mit ihnen in Opposition sein mufs'.

Von diesem Standpunkte aus folgerte Strümpell die Notwendigkeit einer allmählichen Reform der wissenschaftlichen Pädagogik.

Das Erste, was er an ihrer bisherigen, d. h. insbesondere bis zu Herbart und Beneke reichenden Behandlung auszusetzen hat, ist, 'dafs dieselbe sich zu allgemein hält, d. h. sich zu sehr in allgemeinen Gedanken und Erörterungen bewegt und deshalb dem thatsächlichen Gegenstande, auf den es doch vorzugsweise ankommt, nämlich dem Kinde und dem ihm in den einzelnen Stufen seiner Entwickelung zu widmenden Verfahren noch zu fern steht'.

Strümpell wies infolgedessen immer wieder mit Nachdruck darauf hin, dafs es der Entwickelung des menschlichen Geistes mehr entspräche, wenn vorzugsweise die in ihm von der Natur bezweckte Entwickelungsform durch den pädagogischen Eingriff begünstigt und hervorragend ausgebildet würde, als wenn man dies nicht thue und alle vorher auf dem Wege der Abstraktion zusammengestellten Seiten der geistigen Entwickelung des Menschen auch im einzelnen wirklichen Kinde entdecken und im Sinne einer 'harmonischen Durchbildung' ausgestalten wolle.

Wie die auf diese Weise verfahrende Pädagogik ihren fast ausschliefslich nur vom Zweckbegriffe beherrschten Inhalt auch darstellen will, eine genaue Erwägung desselben wird jedesmal finden, dafs mit ihren Lehrsätzen schlechterdings die ungeheure Kluft nicht ausgefüllt werden kann, die zwischen dem Erzieher, der ihnen gemäfs handelt, und dem bestimmten, einzelnen, heranwachsenden Kinde besteht. So wie sie sich selbst mit einem gewissen Übermute über das reale Leben des Kindes, also über die Thatsachen der pädagogischen Erfahrung stellt, so stellt sie auch den Erzieher und Lehrer in seinem ganzen Verfahren dem Kinde zu fern, und Strümpell behält recht.

Ein zweiter Punkt, wo darum die Strümpell'sche Pädagogik auf ein Reformbedürfnis der bisherigen pädagogischen Theorie hinweist, liegt in dem

Umstande, 'dafs sie zu sehr vom Standpunkte des Erziehers und Lehrers und zu sehr gleichsam blofs für die Befriedigung seines Herzens und seines Verstandes gearbeitet ist'. Sie ist zu sehr 'abstrakte d. h. mit sich selbst beschäftigte Doctrin' und verwechselt deshalb oft die Wünsche und Hoffnungen mit der Wirklichkeit, die Gedanken und Gemütszustände des Erziehers mit den Zuständen und Vorgängen im Innern der Kinder, die davon oft völlig unberührt bleiben und ihren eigenen Weg gehen. Bei aller scheinbaren Nähe, ja selbst bei aller scheinbaren Innigkeit des Verhältnisses zwischen dem Lehrer und dem Schüler stellt die wissenschaftliche Pädagogik doch den ersteren noch zu fern dem Gegenstande gegenüber, auf den es in Wahrheit ankommt: demjenigen nämlich, was beim Unterrichte und bei der Erziehung der Zögling zu thun hat, das heifst, was in ihm vorgeht und vorgehen kann und was nicht. Strümpell ist der Meinung gewesen, und zwar mit Recht, dafs hiervon die Pädagogik, trotz Herbart und Beneke, noch kein befriedigendes, empirisch ermitteltes Wissen gewähre, und schrieb in der Erkenntnis dieses Mangels sowie der nachteiligen Folgen desselben seine Psychologische Pädagogik (1880), neben der Pädagogischen Pathologie (1890) sein pädagogisches Hauptwerk.

Die auf diese Weise von Strümpell kräftig eingeleitete notwendige Fortbildung der wissenschaftlichen Pädagogik hängt insbesondere mit zwei wichtigen pädagogischen Fragen zusammen, und zwar 1. mit der Frage nach der psychologischen Begründung der Erreichbarkeit der Bildungszwecke und 2. mit der Frage nach den Bildungswerten der Unterrichtsgegenstände wie der Erziehungsmittel überhaupt.

'Die historische Gerechtigkeit', sagt Strümpell in betreff dieser Punkte, 'verlangt nicht zu verschweigen, dafs in dieser Hinsicht die Schriften von Herbart und Beneke sich vor allen anderen auszeichnen. Allein auch in ihnen ist dasjenige, was die psychologische Pädagogik erstrebt, lange noch nicht gegeben. Was namentlich Herbart darüber sagt, ist als solches, da man es sonst in keiner pädagogischen Schrift findet, sehr dankenswert, aber es reicht lange noch nicht aus. Dafs es nicht ausreicht und dafs mithin die betreffenden Gegenstände für die meisten Leser Herbarts doch eigentlich dunkel bleiben, geht wohl schon daraus hervor, dafs selbst innerhalb des Kreises der Herbartschen Schule allerlei Mifsverständnisse darüber herrschen, und andererseits eine Beachtung dieses wichtigen Gegenstandes der theoretischen Pädagogik von anderen Seiten so gut wie ganz ausgeblieben ist.'

Aber auch Strümpells 'Psychologische Pädagogik' soll noch kein abschliefsendes Werk sein. An vielen Stellen weist er selbst darauf hin, wo die weiterzuführende Forschung einzusetzen habe, und zeigt nur, wie dieselbe zu betreiben ist. Doch liegt in diesem Umstande mehr ein Anlafs zur Erhöhung als zur Schmälerung der Bedeutung des unbestritten klassischen Werkes.

Ein dritter wesentlicher Punkt der Strümpellschen Pädagogik besteht darin, dafs sie den eben hervorgehobenen, von ihr aufgedeckten Mangel der bisherigen Pädagogik auf einen noch tiefer liegenden Mangel zurück-

führt, der Strümpell schon als jungen Forscher beschäftigte und ihn insbesondere zum Verlassen der Bahnen nötigte, die ihm die Herbartsche Psychologie gewiesen hatte.

Strümpell fand, dafs die theoretische Pädagogik die pädagogische Fundamentalfrage entweder gar nicht oder im günstigsten Falle, wie es in der Herbartschen Pädagogik geschieht, nur oberflächlich behandelt. Diese Fundamentalfrage liegt in dem Begriffe der Bildsamkeit, das heifst der Befähigung des menschlichen Geistes, durch Einflüsse und Einwirkungen von aufsen, von seiten der Natur und von seiten der Mitmenschen, über den schon erreichten Zustand in eine noch höhere und bessere Bildung hinübergeführt werden zu können.

In Bezug hierauf sagt Strümpell: 'Es ist nicht genug, blofs das Thatsächliche nachzuweisen, woran man die Bildsamkeit des Kindes erkennt und worin sie sich ausdrückt, sondern es mufs auch die noch speciellere und wichtigere Frage untersucht werden, worin die Bildungsvorgänge selbst bestehen, und insbesondere, ob sich bestimmte Gesetze entdecken lassen (an denen es doch nicht fehlen kann), nach denen die Fortbildung und Entwickelung des menschlichen Geistes stattfindet.'

Es kann gar keinem Zweifel unterliegen, dafs Strümpell mit dem Aufrollen dieser Frage der pädagogischen Wissenschaft einen Gesichtspunkt von höchster Bedeutung und grofser Tragweite eröffnet hat. Denn solange die Pädagogik diese Frage nicht gründlich zu beantworten weifs, also die Bildungsvorgänge selbst, die im Innern der menschlichen Seele stattfinden, und insbesondere die Gesetze, nach denen sie geschehen, nicht kennt, wird sie auch ebenso lange sich im Dunkeln bewegen und viele unnütze Reden führen und — unnütze Arbeit verrichten. Aber noch mehr! Die Wichtigkeit dieses Gegenstandes tritt erst dadurch in das rechte Licht, wenn wir bedenken, dafs er die pädagogische Forschung zu tiefgehenden Auseinandersetzungen mit der allgemeinen Biologie, insbesondere mit der Abstammungs- und Entwickelungslehre Darwins, Spencers u. a., mit der modernen physiologischen Psychologie und mit der modernen Psychiatrie herausfordert.

Im Hinblick auf diese Sachlage hat Strümpell mehrere Semester hindurch psychologische Pädagogik vorgetragen und dabei in scharfsinniger Weise die Elemente des Gegenstandes blofsgelegt und seine weitere Untersuchung angeregt. Eben dahin gehört auch seine 1878 erschienene Abhandlung über 'die Geisteskräfte des Menschen, verglichen mit denen der Tiere. Ein Bedenken gegen Darwins Ansicht über denselben Gegenstand'. Auch seine Vorlesungen über 'Psychologie', die er 1884 als 'Lehre von der Entwickelung des Seelenlebens im Menschen' zum Teil veröffentlichte, kommen hier in Betracht. Der Verfasser mufs es sich leider in Rücksicht auf den engen Raum eines Artikels versagen, auf die hier in Frage kommenden Anschauungen Strümpells näher einzugehen. Auf einen Punkt nur will er zu sprechen kommen, weil er das hauptsächlichste Moment

der psychologischen Differenz zwischen Strümpell und Herbart darstellt.

Strümpell stimmt insoweit mit Herbart überein, als er lehrt: Alle geistigen Zustände und Vorgänge im Kinde entsprechen zunächst in ihren Elementen dem Begriffe eines reinen Naturvorganges und sind als solche als Wirkungen eines physiologisch-psychischen oder eines rein psychischen Mechanismus anzusehen. Nun aber verfolgt Strümpell auf dem Wege der pädagogischen Betrachtung die Wirkungen des psychischen Mechanismus und stöſst auf die Thatsache, daſs dieselben immer nur bis zu einem bestimmten Punkte reichen, soweit nämlich, als sich gewisse Bewuſstseinsinhalte sekundär hervorbilden, welche sich mit dem Ichbewuſstsein verknüpfen und den Geist zu einem nicht mehr naturnotwendigen, vielmehr freien, bewuſsten Wirken weiterführen, ihn unabhängig machen von den Wirkungen des Mechanismus und auf diesen allmählich so zurückwirken, daſs sie ihn in seinen Bewegungen mehr und mehr bestimmen, indem sie sich denselben einfügen und mit ihnen fortwirken. Kurz, es ist der Übergang vom mechanischen zum normierten Vorstellungsablauf, auf den Strümpell hinweist, das Fortschreiten des kindlichen Geistes zu allen den Bewuſstseinsinhalten und Formen, welche in ihren Unterschieden und Gegensätzen die Welt des Verstandes, der Vernunft, des an sich Würdigen, des Guten und Schönen, des Erhabenen und des über allem Irdischen stehenden Göttlichen darstellen. Diese neuen, höheren Bewuſstseinselemente, welche den psychischen Mechanismus überschreiten und ihn ihrem Einfluſs unterwerfen, nennt Strümpell 'freiwirkende Kausalitäten'. Mit dieser Abgrenzung hat er die Psychologie Herbarts verlassen und zugleich der Gefahr vorgebeugt, 'daſs eine zu starke Betonung des Anteiles der Physiologie an der Psychologie dazu führen könne, bei der Abhängigkeit beider die Eigenartigkeit und Selbständigkeit des geistigen Lebens zu übersehen oder gar gänzlich aufzugeben'. Es fragt sich nun, worin die Bedingungen zu suchen sind, unter denen der psychische Mechanismus in den Stand gesetzt wird, solche höhere Fortbildungen zu veranlassen. Strümpell erblickt sie in dem Gefühlsbewuſstsein. Damit klärt er zum erstenmale die auſserordentlich wichtige teleologische Bedeutung der Gefühle für die Entwickelung des geistigen Lebens auf und löst dieselben als 'specifische Zusätze zum Quale des Erlebnisses' aus der gänzlichen Unrichtigkeit der Herbartschen Auffassung. Im Gefühle, das sich zunächst einem mechanisch bewirkten psychischen Erlebnis anschlieſst, kommt nach Strümpell die Seele aus dem Bereiche der gleichgiltigen Thatsachen hinaus und beginnt, je nach dem Wert ihrer Stimmung, eine ihr allein zugehörige freie Wirksamkeit, und zwar in der Hinsicht, daſs durch jede bestimmte Gefühlsart auch eine eigene Fortbildung des geistigen Lebens ermöglicht ist vermittelst eigentümlicher und bewuſster Werte.

Es erübrigt noch, auf einen vierten und einen fünften Punkt der Strümpellschen Pädagogik kurz zu sprechen zu kommen.

Aus der Thatsache, dafs die Entwickelung des menschlichen Geistes sich in dem genannten Gegensatze zwischen Naturnotwendigkeit und einer höheren, die Abhängigkeit von der letzteren normierenden Kausalität bewegt, erklärt es sich, weshalb es auf dem geistigen Gebiete ebenso wie auf dem Gebiete des organischen Lebens allerlei sogenannte Fehler, Abnormitäten, krankhafte Zustände giebt und ganz unvermeidlich geben mufs.

Hieraus entspringt für Strümpells Plan einer die Thatsachen der Bildsamkeit und ihrer Bedingungen in das Specielle verfolgenden theoretischen Pädagogik die Aufgabe, die Fehler der Kinder empirisch aufzusuchen, den physiologischen oder psychischen Sitz jedes einzelnen derselben, die Art und Weise der Störung oder Abweichung vom Normalen der Bildsamkeit zu ermitteln. Oder kurz gesagt: sie erstrebt eine rationelle Pathologie der Seele während ihrer jugendlichen Entwickelung.

Die jetzt bereits in 3. Auflage vorliegende 'Pädagogische Pathologie' Strümpells hat auf dem bis zu ihrem ersten Erscheinen im Jahre 1890 nur ganz dürftig bearbeiteten wichtigen Gebiete eine solche Fülle von Belehrungen und Anregungen gebracht, dafs bereits eine eigene Zeitschrift dafür entstanden ist. Auf mehreren Lehrerversammlungen, zuletzt auf der deutschen Lehrerversammlung zu Breslau (Pfingsten 1898), sind die einschlägigen Fragen eingehend besprochen worden, und 'heute ist die hohe philanthropische, pädagogische und sozialökonomische Bedeutung der pädagogischen Pathologie wohl allgemein anerkannt', wie Dr. Kahl mit Recht feststellt.

Im Zusammenhange mit der eben gestellten Aufgabe behandelt Strümpell noch eine andere.

Sowie er die rationelle Behandlung der Fehler der Kinder auf eine genaue Erforschung der dabei stattfindenden Thatsächlichkeiten und ihrer Ursachen zu gründen sucht, so will er auch in die aufserordentlich vielen Unterschiede, die bei der Entwickelung der Kinder normaliter vorkommen, einigermafsen Licht und Ordnung gebracht wissen. Aus diesem Grunde veröffentlichte er die interessante Schrift über 'die Verschiedenheit der Kindernaturen'. Sie erschien das erste Mal im Jahre 1844, zuletzt 1894, und ist noch in keiner Beziehung veraltet oder überholt. Noch immer ist sie der Ausgangspunkt der Bearbeitung einer ungemein schwierigen und nur erst allmählich zu lösenden Aufgabe, die wiederum die Pädagogik in nahe Beziehung und Verbindung mit den Fortschritten der allgemeinen Physiologie und Psychologie des Menschen bringt.

Rein historisch betrachtet zeigt die soeben genannte Schrift neben der oben bereits erwähnten, noch nicht veröffentlichten Arbeit über den Begriff des Individuums aus dem Jahre 1837, wie weit die Anfänge der Strümpellschen Reformgedanken zurückreichen, während die ihn zuletzt beschäftigende, leider unvollendet gebliebene Schrift über die Thatsachen des Bewufstseins davon Zeugnis ablegt, dafs Strümpell mit wachsamem Auge auch im höchsten Alter noch die Weiterentwickelung der Dinge, die uns hier beschäftigt haben, verfolgte.

Der kurze Überblick über die Bestrebungen Strümpells auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik läſst deutlich erkennen, wie auſserordentlich anregend die von ihm so glücklich geleiteten Übungen und Arbeiten des 'Wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums' waren.

Die von hier aus sowie durch seine Schriften von Strümpell in die Wege geleitete kräftige Initiative einer Fortbildung der Pädagogik ist so gesund, so lebensvoll und bedeutend, daſs ihm für alle Zeiten ein Ehrenplatz unter den neueren führenden Pädagogen gebührt. Im Herzen seiner Schüler aber lebt sein Bild weiter als das des vollendet edlen Menschen mit einem goldenen Herzen und Gemüt voll unerschöpflicher Fülle an Menschen- und Kinderliebe.

BEMERKUNGEN ZUM ANSCHAUUNGS- UND KUNSTUNTERRICHT AUF DEM GYMNASIUM

Von Gerhard Schultz

Ob und wie die antike Kunst im Gymnasialunterricht herangezogen werden soll, ist eine Frage, die viel besprochen[1]), aber noch nicht endgültig entschieden ist. Die preufsische Schulreform von 1892 hat den von vielen Seiten gewünschten Unterricht in der Kunstgeschichte abgelehnt. Jedoch haben die Behörden für die Frage weiter lebhaftes Interesse bekundet, wie sich besonders in der wiederholten Befragung der Direktoren-Versammlungen zeigt. Der Vermittelung von A. Conze verdanken wir ferner die Einrichtung der sehr nützlichen Anschauungskurse, die zwar selbstverständlich keine Archäologen ausbilden können, aber doch vielen Lehrern erwünschte Gelegenheit geben, mit der Wissenschaft in Beziehung zu treten, alte Kenntnisse aufzufrischen und neue zu erwerben. So hat die Bewegung doch Fortschritte gemacht. Langsam, aber stetig bricht sich die Überzeugung Bahn, dafs das Gymnasium die Pflicht hat, seine Schüler mit der antiken Kunst bekannt zu machen. In der That, mag man diese nun nach ihrem innern, rein menschlichen Gehalt betrachten oder ihre weltgeschichtliche Bedeutung in ihrer Wirkung auf alle grofsen Blütezeiten der Kulturvölker erwägen, oder mag man sie endlich nur zur Belebung und Ergänzung der antiken Litteratur verwenden, in jeder Beziehung ist sie für den heutigen Standpunkt der höheren Schule unentbehrlich. So ist sie denn auch in der Praxis schon vielfach herangezogen. Eifrige Verlagsbuchhandlungen haben Wandbilder hergestellt und unsere Schulbücher mit Bildern geschmückt, die jedes Jahr sich vervollkommnen. Wenn ich nun in dieser Frage das Wort ergreife, so geschieht es mit dem Bewufstsein, dafs ich etwas wesentlich Neues nicht vorbringen kann. Aber ich möchte doch einige Punkte hervorheben, die mir zum Schaden der Sache nicht immer gebührend berücksichtigt zu sein scheinen. Ich werde mich dabei bemühen, theoretische Erörterungen, die wir ausreichend besitzen, möglichst zu vermeiden und besonders auf praktische Fragen einzugehen.

[1]) Über die neueste Litteratur berichtet Engelmann in den Jahresberichten des philol. Vereins zu Berlin. Die ältere findet man zusammengestellt bei Koch, Programm des Gymnasiums zu Bremerhaven 1896. Es fehlen bei ihm die Direktorenversammlungen von Ost- und Westpreufsen 1892, von Schleswig-Holstein 1892 und der Rheinprovinz 1895, die besonders lehrreich sind, weil man da auch die Stimmen von Gegnern hört. Namentlich möchte ich auf die Schleswig-Holsteinsche hinweisen, auf der sich der geistvolle Vortrag Ostendorfs, der 'keine Zeit' hatte, die Referate zu studieren, dafür aber sehr beherzigenswerte eigene Gedanken bringt, und die praktische Pädagogik von Wallichs sehr glücklich ergänzen.



Die preufsischen Lehrpläne von 1892 sagen beim Unterricht im Lateinischen S. 25: 'Eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten sind, kann nicht genug empfohlen werden.' Es werden hier also die antiken Kunstwerke von sonstigen Darstellungen unterschieden, die wir wohl mit dem allgemein üblichen Ausdruck kurz als Anschauungsbilder bezeichnen können. Die zweckmäfsige Verwendung beider Arten von Bildern wird dem Lehrer überlassen. Gerade auf diese aber kommt es an. Bei einer näheren Erwägung wird es nützlich sein, wenn wir beide Gattungen etwas schärfer trennen, als es gewöhnlich zu geschehen pflegt. Kunstwerke sind selten gute Anschauungsbilder — im Sinne der Schule —, weil sie gar nicht für deren Zwecke gemacht sind; werden sie aber als solche verwendet, so sind sie in Gefahr, in ihrem eigentümlichen Wert als Werke der Kunst nicht gebührend gewürdigt zu werden.

Beide Arten von Bildern unterscheiden sich nach ihrem Ursprung und ihrem Zweck. Kunstwerke gehen hervor aus einer bestimmten Erregung des Gemütes und wünschen dieselbe bei dem Beschauer zu bewirken. Je höher sie stehen, eine um so gröfsere geistige Reife verlangen sie von diesem. Für Kinder werden sie also häufig nicht verständlich sein. — Anschauungsbilder gehen hervor aus bestimmten Absichten des Verstandes, sie sollen Kenntnisse vermitteln, Gegenstände zeigen, die bisher unbekannt waren, Vorstellungen hervorrufen, die das Wort nicht geben kann. Eine Wirkung auf das Gemüt, eine Erhebung der Seele erstreben sie nicht. Sie lassen sich für jedes Alter passend herstellen. Die Art der Darstellung wird alles Ungewohnte vermeiden, sich also der heutigen malerischen Technik bedienen.

Erwägen wir nun die zweckmäfsige Verwendung dieser beiden Arten von Bildern, so möchte ich mit dem Unterricht in der Geschichte beginnen, der vorläufig über das gröfste Material verfügt. Da sind nun Nachbildungen von antiken Kunstwerken reichlich vorhanden, aber von allen Urteilsfähigen nur für die oberen Klassen berechnet. So bezeichnet Luckenbach, dem wir das beste und technisch vollendetste Werk für die Schule verdanken, dasselbe ausdrücklich als 'Abbildungen zur alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.' Die unteren gehen demnach leer aus. Ähnlich verhalten sich die Leitfäden. Beispielsweise hat Jäger seine gröfseren Darstellungen der griechischen und römischen Geschichte mit Bildern begleitet, im kleinen Hilfsbuch für Quarta aber keine gegeben. Und allerdings, antike Kunstwerke braucht der Quartaner nicht, wohl aber andere, seinem Verständnis angemessene Anschauungsbilder. Leider aber ist da noch recht wenig vorhanden. Die Lehmannschen Wandbilder berücksichtigen das Altertum fast gar nicht. Und doch hat der Erfolg, den sie in der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit errungen haben, unzweifelhaft bewiesen, dafs sie einem allgemeinen Bedürfnis entgegenkamen. Unter den Hilfsbüchern ist meines Wissens nur eins (von Andrae), das den Versuch gemacht hat, einige 'kulturgeschichtliche' Abbildungen hinzuzufügen. Ich habe — allerdings in einer höheren Töchterschule — dafür

immer das gröfste Interesse gefunden, obgleich die technische Ausführung noch viel zu wünschen übrig läfst. Jedenfalls zeigt die Erfahrung, dafs derartige Bilder für die unteren und mittleren Klassen das Richtige sind.

Vielleicht könnte man nun sagen, dafs die Schüler die nötigen Anschauungen im lateinischen Anfangsunterricht, zu dem ich jetzt übergehe, schon in Sexta und Quinta erworben haben müfsten, wo sie zuerst mit den betreffenden Stoffen in Berührung getreten sind. In der Hauptsache ist das gewifs richtig. Es ist kein Zweifel, dafs vom pädagogischen Standpunkt gerade in den untersten Klassen die 'Verwendung von Anschauungsmitteln nicht dringend genug empfohlen werden kann'. Leider aber stofsen wir hier auf eine noch viel gröfsere Lücke, als im Geschichtsunterricht. Der Sextaner hört von Göttern und Tempeln, von Häusern und Säulenhallen, von Waffen und Kleidungsstücken, von denen er keine Vorstellungen hat. Er lernt tote Worte, bei denen er nichts denkt. Das sollte aber nicht so sein. Es ist fast wunderbar, dafs bisher erst ein Versuch gemacht ist, gründliche Abhilfe zu schaffen, indem grundsätzlich überall das anschauliche Bild dem Worte beigesellt wird. Das hat L. Gurlitt in seiner Fibel für Sexta durchgeführt, zu der eben auch das Heft für Quinta sich gesellt hat. Der Gedanke ist gewifs der ernstesten Beachtung und Prüfung wert. Freilich scheint vorläufig die Macht der Gewohnheit noch gröfser zu sein als alle Lehren der Pädagogen. Öfters habe ich die Frage gehört: Sollen denn die Sextaner durch die Bilder wirklich besser Latein lernen? Damit haben die Bilder in erster Linie doch gar nichts zu thun; nebenbei glaube ich allerdings, dafs mit der lebhafteren Auffassung der Dinge auch die Aneignung der Worte erleichtert und das Interesse für den Unterricht gesteigert werden wird. Freilich darf man an die Bilder keinen künstlerischen Mafsstab legen. Sie müssen manches weglassen, manches in den Vordergrund stellen, was nur den Zwecken des Unterrichts dient. Hier ist der Punkt, wo noch Erfahrungen gemacht werden müssen: das Prinzip aber halte ich für unanfechtbar richtig.[1])

Gehen wir nun zu den mittleren und oberen Klassen über, die den Schüler mit den alten Schriftstellern selbst bekannt machen. Gewifs gilt hier der Satz, es sei ein schlechter Schriftsteller, der nicht aus sich selbst verstanden werden könne. Die Schilderungen Homers und die Szenen der Tragiker bedürfen für das Verständnis keiner Illustration. Wohl aber bedarf die Welt, in der der Schriftsteller lebt und die er als bekannt voraussetzt, die aber der Schüler nicht kennt, der Veranschaulichung. Dazu genügt ganz weniges. Bei Cäsar brauchen wir das römische Heer auf dem Marsch und im Lager, bei Xenophon ebenso das griechische Heer, bei Homer kämpfende Krieger, Häuser und Schiffe, bei den Tragikern ein Theater und Schauspieler. Und zwar brauchen wir das alles in moderner Weise dargestellt, wie es ehemals war, in Leben und Wirklichkeit. Man hat versucht, hier den Schülern Abbildungen nach antiken Originalen vorzuführen, und dabei manchen Mifsgriff gemacht.

[1]) Ich will aus meinem Herzen keine Mördergrube machen: ich halte die Gurlittsche Fibel für einen argen Mifsgriff, was ich gelegentlich näher begründen werde. — Der Redakteur.

Man sehe z. B. das Wörterbuch zu Cäsars Gallischem Krieg, das Polaschek bei Freytag-Tempski hat erscheinen lassen. Er verwendet da eine Reihe Reliefs von der Trajanssäule. Was ist die Folge? Einerseits werden die Tertianer eine üble Vorstellung von der alten Kunst bekommen. Denn auch sie sehen die schlechte Perspektive, die Fehler in den Gröfsenverhältnissen, die ungeschickte Verteilung der Figuren; lachen werden sie über das Bild auf S. 34: Stationes et castella cum ignibus. Anderseits bekommen sie doch keine richtige Vorstellung von den Dingen. Denn sie haben nicht die Kraft und Übung der Phantasie, um sich aus dem schlechten Reliefstil ein Bild der Wirklichkeit herzustellen. — Noch schlimmer hat man bei Homer geirrt. Indem man die Antike um jeden Preis in die Schule einführen wollte, hat man mit emsigem Fleifs alles gesammelt, was mit dem Inhalt der Homerischen Gesänge sich berührt, Münzen und Vasenbilder, Wandgemälde und Trinkbecher, nichts fehlt. Hier hat die Praxis schon gerichtet, indem sie solchen Vorschlägen kein Gehör gab. Aber selbst ein Buch mit so mafsvollem Bilderschmuck, wie Henkes Hilfsheft zu Homer, das bei Teubner erschienen ist, scheint mir mit der Nachbildung von Vasenbildern in die Irre zu gehen. Jeder, der einmal archäologische Übungen mitgemacht hat, weifs aus Erfahrung, wie langsam man sich in den Stil und die Auffassung der Vasenbilder hineinsieht. Der Schüler wird sie überhaupt nicht verstehen. Von dem wissenschaftlichen Interesse, das sie erregen, hat er keine Ahnung; von Schönheit kann meist keine Rede sein, wenn auch die naive Darstellung und mancher hübsche Zug dem Kundigen Vergnügen macht. Was soll ein Schüler mit der *πρεσβεία πρὸς Ἀχιλλέα*, wo Achill beim Abendbrot sitzt mit dem Messer in der Hand, während Hektors Leiche unter der Kline liegt? Gesetzt, er sieht die steifen Figuren mit den eckigen Bewegungen ohne Lächeln an, so hat er doch weder Gewinn für das Verständnis des Schriftstellers — denn dieser erzählt anders, noch für seinen Schönheitssinn — denn das Bild wird niemanden mit ästhetischer Begeisterung erfüllen, noch endlich für seine sachliche Vorstellung — denn er sieht Athener des 5. Jahrhunderts und nicht Homerische Helden. Will man Homer benutzen, um im Anschlufs an einige Stellen wirkliche antike Kunstwerke zu zeigen, so wird man deren sehr wenige finden. Will man die Kultur der Homerischen Welt zur Anschauung bringen, was ja wohl schon einigermafsen möglich ist, so stelle man Bilder her, in denen die erhaltenen Trümmer wissenschaftlich zu neuem Leben erweckt sind.

Für die übrigen Schulschriftsteller sind ähnliche Zusammenstellungen meines Wissens nicht unternommen. Wohl aber hat man systematisch gesammelt, was der Schüler an Anschauungsmaterial braucht. So ist der Schreibersche Bilderatlas entstanden, der weit über die Bedürfnisse der Schule hinausgeht, so der Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer von Wagner-Kobilinski, der 24 Tafeln enthält. So sorgfältig und sachkundig hier nun auch ausgewählt sein mag, so habe ich doch wieder die Empfindung, dafs zu viel archäologisches Rohmaterial gegeben ist. Wozu dienen beispielsweise die beiden Ansichten des Parthenon in seinem jetzigen Zustande (Taf. IX) neben

der Rekonstruktion (Taf. VIII)? Einen wie schlechten Eindruck machen die Trümmer der Propyläen neben der Altis von Olympia (Taf. X)! Wozu wird das Bild des heutigen Forums von Rom vorgeführt? Man will die Macht und Herrlichkeit der weltbeherrschenden Stadt zeigen und zeigt einen traurigen Trümmerhaufen! Ferner, die Sammlung von verschiedenen Formen der Fuſsbekleidung und der Kopfbedeckung ist gewiſs lehrreich. Aber wäre es nicht eindrucksvoller, wenn ganze Menschen in voller Bekleidung daständen? Auch hier sollte das wissenschaftliche Präparat verschwinden und das Leben selbst angeschaut werden. Endlich drängt sich die Beobachtung auf, daſs auf den 24 Tafeln sich kaum 2 oder 3 Werke der Plastik finden, die als Kunstwerke gelten können. Auch hier bestätigt sich, daſs bei der Lektüre der Schulschriftsteller sich nur selten und ausnahmsweise die Nötigung ergiebt, die Meisterwerke der Plastik heranzuziehen.

Zu diesen Ausnahmen gehören zwei Kategorien, die Porträts und die Götterbilder. Von Porträts, die die Schule angehen, sind aber nur sehr wenige erhalten, und die Köpfe der Götter können nur in den oberen Klassen gezeigt werden, weil sie für die unteren, wie ich aus Erfahrung weiſs, zu schwierig sind.

Im ganzen wird, wie ich glaube, unsere Umschau ergeben haben, daſs Anschauungsmaterial zwar für alle Klassen notwendig ist, daſs aber Nachbildungen von antiken Originalen dazu nur selten zweckmäſsig verwendet werden können. Vielmehr müssen zum Gebrauch im Geschichtsunterricht und in der fremdsprachlichen Lektion besondere Anschauungsbilder hergestellt werden. Viel brauchen es nicht zu sein. Dafür wünschte ich, daſs sie in doppeltem Format vorhanden wären, als Wandbilder und in Buchgröſse für die Hand des Schülers. Auf keinen Fall kann, wie aus den vorhandenen Proben hervorgeht, der Anschauungsunterricht benutzt werden, um die Schüler in die antike Kunst einzuführen. Im Gegenteil, wenn nach all den hohen Worten von der Herrlichkeit der alten Kunst, die der Schüler hört, ihm so viel minderwertige Werke gezeigt werden, so muſs er Miſstrauen fassen. Er wird sich sein Urteil nach dem bilden, was er sieht, und Abneigung statt Liebe aus der Schule mitnehmen.

Wir müssen also diesen Weg verlassen, wenn wir nicht auf die alte Kunst in der Schule verzichten wollen. Und das wollen wir nicht.

Bevor ich mich aber zu der Behandlung der alten Kunst selbst wende, ist eine Vorfrage zu beantworten, die meist übergangen wird, die mir aber nicht unwichtig erscheint. Ist nicht eine Vorbereitung des Schülers für die Betrachtung von Kunstwerken nötig, und was gehört zu ihr? Natura non facit saltus, der Unterricht soll es auch nicht. Was nicht vorbereitet ist, schwebt in der Luft. Auch praktische Schulmänner haben wohl gefühlt, daſs hier etwas nötig sei. So wurde der rheinischen Direktoren-Versammlung 1896 die Frage gestellt: 'In welcher Weise und in welchem Umfange sind Anschauungsmittel im sprachlichen und geschichtlichen Unterricht wirkungsvoll zu verwenden? Wie kann dadurch insbesondere auch die Entwickelung des Kunstverständnisses vorbereitet werden?' Offenbar meinte die Behörde, daſs

man bei Schülern nicht ohne weiteres Interesse und Aufnahmefähigkeit für die Kunst voraussetzen könne. Und ich halte das für sehr richtig.

Nun gehört zur Auffassung eines Kunstwerkes dreierlei: das Auge, die Phantasie und ein erregbares Gefühl. Das Auge führt an das Werk heran, die Phantasie dringt in sein Inneres hinein, das Gefühl ergreift die Stimmung, die von ihm ausströmt.

Zunächst mufs also das Auge geschult werden. Dazu dient in erster Linie das Zeichnen, dessen Wichtigkeit allerdings oft überschätzt wird. Man hat bekanntlich den Unterricht darin zu einer vollständigen Unterweisung in der Kunst und ihrer Geschichte ausbilden wollen. Dagegen ist schon der äufsere Grund geltend zu machen, dafs doch nur verhältnismäfsig wenig Schüler sich daran beteiligen. Und obgleich Theoretiker, wie Konrad Lange, und Praktiker, wie Baumeister und Frick, ihre Stimme dafür erhoben haben, wird das Zeichnen in absehbarer Zeit nicht obligatorisch gemacht werden können, weil die Zeit fehlt. Es ist aber auch in seiner Wirkung überschätzt worden. Das Zeichnen bildet das Auge, vor allem aber die Hand, und die brauchen wir nicht, um ein Kunstwerk zu geniefsen. Wenn wir es auch ganz genau kopieren könnten, so würde seine Wirkung auf uns doch kaum erhöht werden. Es ist wie in der Musik; es giebt sehr musikalische Menschen, die eine grofse Empfänglichkeit besitzen, ohne ein Instrument spielen zu können. Immerhin werden wir die Hilfe des Zeichnens nicht entbehren wollen.

Das Auge kann aber auch noch auf andere Weise gebildet werden, indem der oben geforderte Anschauungsunterricht grundsätzlich dazu ausgenützt wird. Man darf sich nicht begnügen, die Bilder kurz vorzuzeigen und dann in die Klasse zu hängen. Jedes Bild mufs eingehend beschrieben werden, nicht vom Lehrer, sondern von den Schülern. Jeder, der es versucht hat, weifs, wie schwer es ihnen wird, zu sehen, was eigentlich dargestellt ist; ungefähr so schwer wie bei einem Lesestück, zu erfassen, was darin gesagt ist. Aber wie der Lernstoff eines Bildes nur auf die angegebene Weise wirklich angeeignet werden kann, so kann auch nur so das Auge geschult werden. Schon längst läfst man Beschreibungen von Bildern als Aufsätze anfertigen; für die mittleren Klassen ist es in den Lehrplänen sogar vorgeschrieben. Das ist eine sehr nützliche Übung, die auch in den oberen Klassen noch öfters gefordert werden sollte. Leicht ist eine gute Beschreibung ja niemals.

Die Betrachtung der Anschauungsbilder übt aber nicht blofs das Auge, sondern auch die Phantasie. Hierin ist sie dem Zeichnen unzweifelhaft überlegen. Mag uns ein solches Bild ein geschichtliches Ereignis vorführen oder einen Vorgang aus dem Leben, z. B. ein Opfer oder ein Leichenbegängnis, überall haben wir Menschen vor uns in bestimmten Stellungen. Ihr Gesichtsausdruck, ihre Bewegungen verraten bestimmte Absichten und Gefühle, die der Schüler verstehen mufs. Er wird gezwungen, sich in die Handlung hineinzudenken, den Anteil der einzelnen Personen zu bestimmen, kurz — seine Phantasie zu gebrauchen. Unzweifelhaft ist das schon ein Übergang zur Auffassung eines wirklichen Kunstwerkes.

Am schwierigsten scheint es mir, über die ästhetischen Gefühle der Schüler und deren Ausbildung zu reden. Sie erwachen wohl erst in der Zeit der Pubertät. Wie in dieser Periode die Lesewut viele Kinder ergreift, ein Heifshunger nach geistiger Nahrung, so dafs sie nicht genug Bücher verschlingen können, so ergreift sie auch häufig ein kaum zu stillender Drang nach Bildern. Sie nehmen alles, was sie bekommen können. Sicher liegt hier ein starkes Bedürfnis vor und sind auch Gefühle der Lust und Unlust vorhanden. Aber diese Gefühle sind noch sehr unklar und treten ebenso heftig wie einseitig auf. Hier braucht von einer Vorbereitung nicht mehr die Rede zu sein, hier kann die echte Kunst selbst eintreten.

Der Unterricht, der sich mit der alten Kunst beschäftigt, mufs die Schüler in den Stand setzen, die Kunstwerke geistig als solche zu erfassen und mit ästhetischem Genufs zu betrachten. Er kann daher nur in den obersten Klassen stattfinden; denn nur hier finden sich die geistige Reife und die sachlichen Vorkenntnisse. Das Haupthindernis für ihn liegt in dem Mangel an Zeit. Ein bestimmter Platz in dem Fachwerk der Schule mufs für ihn angewiesen werden, weil er ohne Stetigkeit und Regelmäfsigkeit keinen Erfolg haben kann. Mit Vorliebe hat man ihn früher mit der alten Geschichte verbunden. Es sollten bei jedem Abschnitt der politischen Entwickelung die wichtigsten Werke der Baukunst und Plastik, dazu für die neuere Zeit auch die der Malerei vorgelegt werden. Nach dieser Methode müfste die alte Kunst gegenwärtig in Obersekunda behandelt werden. Indessen weifs jeder, dafs die vorhandene Zeit nicht einmal für die Geschichte selbst ausreicht, so dafs es schlechterdings unmöglich ist, hier einige Wochen für andere Zwecke zu erübrigen. Ich würde es auch bedenklich finden, wenn die Prima bei vorgeschrittener Reife ganz leer ausginge. Am wichtigsten aber scheint mir, dafs die Besprechung der Kunstwerke in unserem Sinne mit der Geschichte eigentlich gar nichts zu thun hat. Wir wollen doch erst das Sehen der Werke lehren und dabei Verständnis und Liebe für die Kunst wecken. Die geschichtliche Auffassung ist etwas Späteres, das naturgemäfs nachfolgt. Es ist hier doch nicht anders, als bei den Werken der Schriftsteller, die man in der Schule stets einzeln behandelt, indem man die Zusammenfassung einer höheren Stufe überläfst.

Inhaltlich steht der Kunstunterricht jedenfalls am nächsten der griechischen Lektüre in Prima. Hier hört der Schüler in Worten, was er dort in Formen sieht. Die Werke des Thukydides, Plato, Demosthenes atmen denselben Geist des griechischen Bürgertums, der die schönsten Jünglingsgestalten und den Fries des Parthenon belebt, den Geist einer unter dem Gesetz entwickelten, kraftvollen Freiheit. Den Höhepunkt erreicht die Litteratur in der attischen Tragödie. Sie stellt das Höchste und das Tiefste dar, die wundervolle Götterwelt in seliger Schönheit, das stolze und doch so schwache Menschengeschlecht in seinem Streben und Straucheln. Wo giebt es etwas Ähnliches, als in den Meisterwerken des Plastik? Demnach wäre es das beste, wenn die darstellende Kunst auch im Unterricht mit der griechischen Lektion in Prima verbunden werden könnte. Freilich werden nicht viele Lehrer unter den jetzigen

Verhältnissen Zeit dazu hergeben wollen oder — können. Denn streichen kann man von der Lektüre kaum etwas. Zu einer fruchtbringenden Betrachtung der Kunstwerke aber gehört Zeit, sogar ziemlich viel Zeit. Es wird also nichts übrig bleiben, als in Unterprima eine besondere Stunde dafür zuzusetzen, was in dieser Klasse kaum Schwierigkeiten machen könnte. Vor Überbürdung braucht man sich nicht zu fürchten, da die häuslichen Arbeiten nicht vermehrt werden. Es ist sehr erfreulich, daſs die Behörden in Elbing einen Versuch bereits gestattet haben, und nur bedauerlich, daſs der betreffende Bericht in dem Programm von 1897 so kurz ausgefallen ist. Sollten diese Versuche zu keiner dauernden Einrichtung führen, müſste man sich vorläufig nach dem Rate Guhrauers richten und in bestimmten Stunden regelmäſsig am Anfang oder Ende des Unterrichts ein Bild vorlegen. Das könnte aber nur ein sehr energischer und zielbewuſster Lehrer durchführen.

Eine zweite Schwierigkeit für die Einführung des Kunstunterrichts liegt in der Beschaffung des Anschauungsmaterials. Für die Architektur möchte wohl ausreichend gesorgt sein. Hinweisen möchte ich bei dieser Gelegenheit besonders auf die vorzüglichen farbigen Tafeln im 2. Cyklus der Seemannschen kunsthistorischen Bilderbogen. Aber die Plastik? Da läſst sich doch nicht leugnen, daſs Gipsabgüsse das Beste sind und bleiben. Die wichtigsten Köpfe wenigstens müssen in Gips vorhanden sein. Ich bin auch überzeugt, daſs sie sich bei einigem guten Willen beschaffen lassen. Die Kosten sind nicht so groſs, daſs man nicht im Laufe von einigen Jahren 6—8 Stück zusammenbringen könnte. Vielleicht könnten die Behörden hierin auch helfen, indem sie in den staatlichen Gipsgieſsereien Exemplare herstellen lassen.[1]) Solche Köpfe müssen dann dauernd in den Klassenräumen oder in der Aula aufgestellt werden.

Für die groſse Menge der Werke werden wir freilich immer auf bildliche Reproduktionen angewiesen werden. Aber hier hat die moderne Technik Fortschritte gemacht, die sich noch vor 20 Jahren kaum ahnen lieſsen.[2]). Neben Seemanns Tafeln für das ganze Gebiet der Kunstgeschichte sind für die griechische Plastik an technisch erster Stelle zu nennen die 'Denkmäler griechischer und römischer Skulptur' von Furtwängler-Urlichs. Diese sind zwar immer noch nicht groſs genug, aber da sie vorläufig das Beste sind, was wir haben, auch durch die Buchausgabe für die Schulen sehr bequem brauchbar geworden sind, so werde ich an sie im folgenden die Ausstellungen anknüpfen, die mir vom Standpunkt des Unterrichts nötig erscheinen. Es

---

[1]) Der vortreffliche Kopf des alternden Cäsar kostet in der Kgl. Gieſserei in Charlottenburg 7,50 Mk. Der Selbstkostenpreis ist natürlich noch geringer. Warum findet man übrigens diesen besten aller Cäsarköpfe in keiner Schulausgabe?

[2]) Dem Skioptikon stehe ich noch miſstrauisch gegenüber, weil es die Bilder nur für kurze Zeit erscheinen läſst. Auſserdem ist es noch zu teuer und selbst Klein, der es am eifrigsten empfohlen hat, giebt in seinem neuesten Programm, Bremerhaven 1899, an, daſs die Bilder noch nicht kräftig genug gewesen seien. Nutzen wird der Apparat wohl nur für Vorträge in gröſseren Räumen haben, die abends stattfinden.

handelt sich dabei um die Auswahl und Anordnung des Stoffes. Die Hauptvertreter des Kunstunterrichts, wie Menge und Baumeister, haben die historische Reihenfolge vorgeschlagen, wohl weil sie die Verknüpfung mit dem Geschichtsunterricht im Sinne hatten. Die meisten Programme haben sich angeschlossen. Grundsätzlich hat meines Wissens noch niemand widersprochen.[1]) Allerdings erklären die meisten, dafs keine Kunstgeschichte getrieben werden soll, halten aber doch die geschichtliche Folge für die bequemste. Mir scheint sie weder bequem noch praktisch, wenn wir als Ziel die ästhetische Betrachtung aufstellen. In der Schule dürfen wir keine Archäologen sein. Die Wissenschaft verarbeitet, was ihr der Boden beschert, mit Gleichmut ohne Erregung, aber für die Schule hat nur das Vollkommene Geltung. Nur das vollendete, von allen Schlacken gereinigte Werk vermag die Bewunderung zu entzünden, die wir wünschen. Man lasse also alles Archaische ganz und gar beiseite! Was soll der Apollo von Tenea in der Schule? Selbst die Ägineten könnten nur unter dem Gesichtspunkt zugelassen werden, dafs sie eine leicht übersichtliche Giebelgruppe geben. Wenn aber Furtwängler nur die vier Figuren der Mittelgruppe giebt, so ist damit nichts anzufangen.

Statt der historischen Reihenfolge nehme man eine andere, die vom Leichteren zum Schwereren aufsteigt. Die Grundlage mufs die Darstellung des menschlichen Körpers bilden. Dazu diene der Doryphoros und Apoxyomenos, der werfende und der stehende Diskobol, als Ergänzung der betende Knabe. Dafs unsere turngeübte Jugend Interesse und Verständnis für den Körper hat, wird niemand bezweifeln. Ferner sind die genannten Statuen sämtlich Kunstwerke ersten Ranges. Mit Schmerzen bemerkt man also, dafs in der Münchener Sammlung aufser dem Apoxyomenos nicht eine zu finden ist. — Es folgt die Betrachtung des Gewandes. Das männliche wird am besten an den Porträtstatuen erläutert, das weibliche an der Frauengruppe aus dem Ostgiebel des Parthenon und einer Korafigur vom Erechtheion. Erst dann kann man zu den Götterbildern übergehen. Hier strebt die Bildung des Körpers nicht mehr nach der Darstellung des Normalen, sondern sucht das Charakteristische. Die Proportionen, noch mehr die Bewegungen werden bedeutungsvoll, vor allen Dingen aber spiegelt sich das Wesen des Gottes im Kopfe. Diesen richtig aufzufassen ist die schwierigste Aufgabe. Am förderlichsten wird dabei stete Vergleichung sein. Sie ist schon sonst gelegentlich empfohlen, ich möchte sie grundsätzlich überall fordern. Die Linien eines Kopfes aufzufassen und sprachlich auszudrücken, ist schwer, manchmal unmöglich. Stellt man mehrere zusammen, so wird sowohl das Auge als auch die Sprache viel leichter das Richtige finden. Von Zeus der Anfang. Will man neben die Maske von Otricoli nicht die elische Münze legen, so benütze man den Asklepios. Für Hera sind die Köpfe der Hera Farnese und der Juno Ludovisi am ausdrucksvollsten. Bei Athena ist man nicht in Verlegenheit. Für Apollo sind 2 Typen

[1]) Nach Abschlufs der Arbeit sehe ich, dafs es Moritz Müller thut in der Programmabhandlung: Bildende Kunst im Gymnasialunterricht. Bautzen 1899. Ich freue mich, mit ihm in den meisten Punkten übereinzustimmen.

ausgeprägt, desgleichen für Dionysos. Ich denke, daſs man auf diese Weise bessere Erfolge erzielen wird, als wenn man beispielsweise den olympischen Zeus und den Apollo Musagetes unter dem 5. Jahrhundert bespricht, den Zeus von Otricoli und den Apoll vom Belvedere unter dem 4. Jahrhundert, wie es Furtwängler-Urlichs thun. Der auffallendste Mangel ist freilich bei ihnen, daſs die Juno Ludovisi ganz fehlt. In einer für die Schule bestimmten Sammlung ist das ein fast unbegreiflicher Fehler.

Auf die Einzelbilder würden dann die Gruppen folgen, von denen sich die Eirene und der Hermes des Praxiteles bequem an die Götterbilder anschlieſsen. Endlich würden die Reliefs betrachtet werden müssen, der Fries des Parthenon und von Pergamon, sowie einige Grabmäler.

Wenn ich hier schlieſse, so möchte ich doch noch ausdrücklich hervorheben, daſs ich im vorhergehenden zwar meine Bemerkungen auf die antike Kunst beschränkt habe, daſs ich aber auch die Vorführung der mittelalterlichen und neuen Kunst für notwendig halte.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

H. J. Müller, Christian Ostermanns Lateinisches Übungsbuch. Neue Ausgabe. Fünfter Teil: Obersekunda und Prima. Leipzig, B. G. Teubner 1899. XI u. 372 S. 8.

So lange als Zielleistung im Lateinischen bei der Reifeprüfung die Übersetzung aus dem Deutschen bestehen wird — und das wird hoffentlich der Fall bleiben —, so lange mufs den Schülern Gelegenheit gegeben werden, sich darauf vorzubereiten. Die wenigen schriftlichen Arbeiten, die nach den Lehrplänen in den drei oberen Klassen geschrieben werden, reichen dafür nicht aus, vielmehr müssen möglichst häufige mündliche und schriftliche Übersetzungsübungen danebenhergehen. Um Zeit zu ersparen, wird der Lehrer ein Übungsbuch verwenden. Dieses mufs aber so eingerichtet sein, dafs er bei diesen Übungen in der Lage ist, die in den Vorklassen von den Schülern erworbenen grammatischen und stilistischen Kenntnisse durch zusammenfassende Bemerkungen und den Bedürfnissen der Lektüre entsprechend mafsvoll zu erweitern. Deshalb ist es notwendig, dafs das Buch auf die Grammatik Rücksicht nimmt. Dieser Anschlufs darf aber nicht sklavisch sein, sondern mufs den Kenntnissen der Schüler der oberen Klassen entsprechend mehr lose sein. Diesen Anforderungen entspricht das oben genannte Buch in hervorragendem Mafse. Die dargebotenen Übersetzungsaufgaben, die sich an die Klassenlektüre nicht anlehnen, zerfallen in zwei Gruppen: die eine, deren Aufgaben auf die grammatischen und stilistischen Bemerkungen in den Anhängen zu des Verfassers Grammatik Bezug nehmen oder zu den entsprechenden Paragraphen in anderen Grammatiken in Beziehung gesetzt sind, enthält 15 Stücke mit Einzelsätzen und 91 zusammenhängende Abschnitte; die andere sogenannte freie Aufgaben, die sich nicht an einen begrenzten grammatischen oder stilistischen Lehrstoff anschliefsen.

Die Lesestücke sind mit grofsem Geschick zusammengestellt. Der Verf. hat solche Abschnitte aus der Geschichte ausgewählt, die geeignet sind, die durch die lateinische und griechische Lektüre gewonnene Kenntnis hervorragender Staatsmänner, Dichter und Philosophen und der politischen und geistigen Entwickelung der beiden bedeutendsten Völker des Altertums zu vertiefen. Ich erwähne beispielsweise 'die Beschäftigung mit der Philosophie in Rom' (12 Stücke), 'der athenische Staat im Perikleischen Zeitalter' (10 Stücke), 'Rom im Ciceronischen und Augusteischen Zeitalter' (12 Stücke).

Die sprachliche Darstellung ist, was besonders hervorgehoben zu werden verdient, gut deutsch, aber auch wieder so gehalten, dafs die Übersetzung auch von einem Durchschnittsschüler, wenn er gewissenhaft arbeitet, ohne zu grofse Mühe auch privatim geleistet werden kann. Unterstützung findet der Schüler in der an den Anfang des Buches gestellten Sammlung von 1085 Phrasen und in der Zusammenstellung nicht weniger synonymischer Unterscheidungen, auf die im Texte durch Sternchen oder Zahlen hingewiesen wird. Die Phrasen sind aber nicht ganz neu, sondern dem Schüler in dem bisherigen Unterricht bekannt geworden; er erhält hier nur Gelegenheit, sie wieder aufzufrischen. Der Verf. hat oft Veranlassung genommen, den Phrasen feine stilistische Bemerkungen hinzuzufügen und damit den seiner Grammatik gemachten Vorwurf entkräftet, als ob er das Niveau des grammatischen Wissens der Schüler herabdrücken wollte. Seine Grammatik soll nur Lernbuch sein und enthält nur das, was der Schüler auf der unteren und mittleren Stufe unbedingt wissen mufs. In diesem 5. Teile findet er alle die Feinheiten des lateinischen Sprachgebrauches, deren Zusammenstellung den Anhängern der Grammatik von Ellendt-Seyffert als Vorzug des Buches gilt.

Bei dem Umfange des Buches ist es ganz natürlich, dafs nicht jeder Schüler alle Abschnitte übersetzen wird; aber der Inhalt ist so interessant, dafs er von jedem kennen gelernt und eingeprägt zu werden verdient.

Diesen berechtigten Wunsch des Verf. teile ich von Herzen.

Diesen 5. Teil, den der Verf., ohne auf Vorarbeiten Ostermanns zu fufsen, selbständig gearbeitet hat, der das ganze Unterrichtswerk auf das schönste krönt, begrüfse ich mit grofser Freude; von seiner Benutzung verspreche ich mir nicht nur eine Befestigung der grammatischen und stilistischen Kenntnisse der Schüler, sondern auch eine Bereicherung ihres kulturgeschichtlichen Wissens.

Gotthold Sachse.

Iphigenie auf Tauris, ein Schauspiel von Goethe, edited with introduction, notes and appendices by Karl Breul, Litt. D., Ph. D., University Lecturer in German. Cambridge, at the University Press 1899.

Diese Iphigenie-Ausgabe ist vom Verfasser, der die Stellung eines Lektors für Deutsch an der Universität zu Cambridge bekleidet, für Lehrer des Deutschen in England und vorgeschrittenere Schüler und Studenten bestimmt. Seine Absicht war, durch eine übersichtliche, reichhaltige Einleitung und durch sorgfältige Anmerkungen das Verständnis des Textes möglichst zu erleichtern, damit im Unterricht zur Pflege eines sprachrichtigen Vortrags und zur Besprechung der Charaktere und anderer Sachen die Zeit nicht fehle.

Für die Einleitung, die eine ausführliche Entstehungsgeschichte des Stückes giebt sowie die Quellen (besonders die Beziehungen zu Euripides), Nachahmungen und Übersetzungen, ferner Metrum und Stil u. a. behandelt, sind die besten Kommentare, eine grofse Zahl Abhandlungen und selbst Aufsätze aus litterarischen Zeitschriften mit Sachkenntnis und Geschick verwertet worden. Für Engländer, die tiefer in das Studium Goethes eindringen wollen, enthält der Anhang sehr eingehende Litteraturverzeichnisse, in denen auch die einschlägigen Gymnasialprogramme nicht vergessen sind.

Auch die Anmerkungen, für die ebenfalls gute Hilfsmittel benutzt sind, beweisen, dafs der Verfasser sein Werk für Vorgeschrittenere bestimmt hat: er erklärt sprachliche und sachliche Schwierigkeiten sowie Eigentümlichkeiten in Stil und Metrum, indem er die älteren Entwürfe Goethes (Proben im Anhang), Euripides, Parallelstellen aus anderen Werken Goethes und aus Schiller geschickt heranzieht; der Verfasser giebt jedoch nicht grammatische Erklärungen oder Übersetzungen ganzer Verse.

Der Text der Iphigenie ist nach den neuesten Hilfsmitteln berichtigt und in der neuen Orthographie gedruckt.

Der Verfasser verspricht auch eine Neubearbeitung der besten englischen Übersetzung der Iphigenie von William Taylor of Norwich, 1793, die das Lob eines Henry Crabb Robinson erhielt.

Im ganzen ist die Breulsche Ausgabe ein sich selbst empfehlendes Werk deutschen Fleifses, das vortrefflich geeignet erscheint, gebildete Engländer, die des Deutschen genügend kundig sind, in das Studium eines der edelsten Werke Goethes und in die deutsche Litteratur der Blütezeit überhaupt einzuführen. Die Sprache Breuls ist so fliefsend und klar, dafs sein kleines Werk, ganz abgesehen von seinem reichen Inhalt, auch für Deutsche, die sich im Englischen nach dieser Seite hin vervollkommnen wollen, von grofsem Nutzen sein kann.

Ernst Mäschel.

